

DIDACTICA LECTURII
O ABORDARE FUNCȚIONALĂ

OCTAVIA COSTEA

Octavia Costea este cercetător principal II la Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei. Aria sa de competenţă cuprinde politicile educaţionale, politicile publice, politicile culturale şi interculturale, politicile de pre-aderare şi de integrare europeană, evaluarea de proces, antropopedagogia şi ştiinţele comunicării.

www. euroinst.ro

INSTITUTUL EUROPEAN
Iaşi, str. Cronicar Mustea nr. 17, 700198, C.P. 161
euroedit@hotmail.com

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României
Didactica lecturii : o abordare funcţională / Octavia Costea. - Iaşi :
Institutul European, 2006
Bibliogr.
ISBN (10) 973-611-403-1 ; ISBN (13) 978-973-611-403-8

371.3:821.135.1.09:373.3
371.3:82.09:373.3

Pe copertă: Cassatt, *Tînără citind*

Printed in ROMANIA

Octavia Costea

DIDACTICA LECTURII
O ABORDARE FUNCȚIONALĂ

INSTITUTUL EUROPEAN
2006

CUPRINS

Oferta de text literar

Oferta de lectură

INTRODUCERE

Despre lectură

Printre procesele de învăţare şcolară a codurilor culturale, lectura textului ocupă locul central în formarea elevilor pentru integrarea lor în societate. În termeni generali, lectura literară este interpretarea sensului unor simboluri tipărite sau scrise. Ca efect al unei acţiuni raţionale, *lectura este o interacţiune dintre percepţia (grafică sau auditivă), care este reprezentată de limbaj, competenţa lingvistică a lectorului şi cunoaşterea contextului şi a stilului existenţial.* În procesul interacţiunii, cititorul întîmpină nişte nevoi sufleteşti şi scopuri de viaţă, devine reflexiv faţă de sine şi se (auto)evaluează în raport cu sine şi cu ceilalţi (Albert J. Harris, Edward R. Sipay, 1980; Paul Cornea, 1988).

În instanţa şcolară, lectura devine un proces complex, în care se întrepătrund competenţe şi deprinderi ale recunoaşterii şi ale înţelegerii simbolurilor literare şi literale. Competenţele şi deprinderile aparţin nivelurilor de percepţie, de decodare, de experienţă, de fond lingvistic, de capacitatea de stocare (de memorie), de capacitatea de a stabili conexiuni, în aşa fel încît cititorul să se poată autoproiecta prin anticipaţie sau prin retrospecţie pe baza lecturii făcute (Paul Cornea, 1988; A. Ch. Bentolila, B. Vigné-Falcoz, 1991).

Demersuri de lectură

Exploatînd schema de lectură a lui M. H. Abrams, cu cele trei componente ale obiectului investigaţiei (universul referenţial, artistul şi audienţa), Elisabeth Freund (1987) consideră că demersurile specifice pentru lectură sînt:

- demersul obiectiv, focalizat asupra operei;
- demersul expresiv, cu accentul pe personalitatea artistului;
- demersul mimetic, focalizat, în special, asupra universului operei;
- demersul pragmatic orientat spre audienţă.

În spaţiul didactic de acţiune, poate domina unul sau altul dintre demersurile amintite, în funcţie de mai mulţi factori, printre care: interesele şi tipul de motivaţie a elevului (vezi infra, *Capitolele 1, 5*), nivelul intelectual şi emoţional al acestuia (vezi infra, *Capitolul 2*), obiectivele programului didactic (vezi infra, *Capitolul 5*). În şcoală, demersul obiectiv şi pragmatic este integrat, cu predilecţie, în ciclul primar şi gimnazial, pe cînd, în liceu, accentul cade pe demersul expresiv şi mimetic.

Competenţa de lectură

Jonathan Culler (1981) defineşte competenţa literară ca fiind o noţiune generativă, pentru că realizează, în paralel, lectura şi înglobarea achiziţiilor, a regulilor implicite şi a expectaţiilor asupra naturii organizării textului literar. Dar mitul coerenţei dintre cititor şi text ne constrînge să dăm sens şi breşelor sau indeterminărilor care apar între oferta de sensuri literare şi nivelul de receptare din procesul de lectură. Luate la un loc, aceste

instanțe ale lecturii sînt dominate de regula unității tematice sau de regula legată de semnificare, care poziționează textul literar în planul conștiinței cititorului. Pentru atingerea scopului său de lectură, cititorul folosește trăsăturile orientative ale limbajului (Ion Coteanu, 1973, 1990) pentru a explora strategii de construcție a unei situații de înțelegere și de exprimare, în raport cu natura poeticului. Dar cititorul dorește și să naturalizeze, să-și redea inteligibil și verosimil conținutul textului, recunoscînd lumea comună de referință textuală sau naturală. Universul de referință are funcție comunicativă în text. Stăpînind gradual aceste mecanisme de comunicare prin intermediul textului, cititorul dobîndește anumite competențe de lectură, vizibile la nivelul performanțelor sale de exprimare orală sau scrisă.

Actele de lectură dintr-un proces obișnuit se produc pe mai multe niveluri (vezi infra, *Capitolele 5, 6*):

- a specifica condițiile sau sistemele inteligibilității: utilizînd modalități variate de învățare ale cititorului și ale înțelegerii;
- a selecta instanțele lecturii: lectura de interpretare;
- a stăpîni sistemele inteligibilității: lectura critică sau a se lăsa stăpînit de aceste sisteme - lectura recreativă.

Categoriei naturale de interpretare îi corespunde restabilirea unor relații în cadrul procesului de lectură între principalele acte de lectură: *a înțelege, a compara, a critica*. Interpretarea este electivă, simbolică, aplicativă și hermeneutică (Francis Jacques, 1993). Limitele interpretării? „Semnificatul transcedental nu se află la originea procesului, dar trebuie postulat ca scop posibil și tranzitoriu al oricărui proces" (Umberto Eco, 1996, p.7). Interiorizarea irepetabilă a textului literar prin lectură, simetrică inefabilului operei literare, este restituirea, în inefabilul ființei umane, a evoluției poeticului. *Or interpretarea potențează poeticul, iar poeticul, în ilimitarea sa, trimite la interpretare.*

În schimb, lectura savantă, care este treapta superioară a interpretării, se delimitează întotdeauna într-un context pragmatic, simptomatic pentru cadrul cultural-istoric de origine și este alegorică și structurată pentru lectorul avizat spre care se tinde în școală (Francis Jacques, 1993).

Textul îi permite cititorului să gîndească și să-și imagineze ceea ce l-ar conduce de la categoria naturală a învățării la interpretare. Corespondentul acestui act de lectură este intertextul, rezultat din confruntarea cititorului cu textualitatea și cu trăsăturile sale de semnificație, la nivelul limbii și al discursului. Lectura interpretativă de la nivelul școlarității este diferită de lectura critică, în funcție de selecția modalităților de transmitere, canalul didactic sau labirintul social. În lucrarea noastră, am avut în vedere următoarele elemente: (a) receptarea textului care operează în spațiul logic al interlocuțiunii; (b) conturarea unui cadru didactic conceptual; (c) tranzacția semantică (proces care depinde de mijloacele socioafective și cognitive utilizate de profesor pe parcursul didactic).

Chiar dacă reținem o anumită înțelegere, selectivă sau nu, sau un anumit tip de interpretare a textului, acesta se oferă oricum ca *pluralitate*. Cititorul se află în ipostazele:

- de a alege textul sau autorul, în funcție de mai mulți factori (gustul public și artistic, evidența ofertei textului, formația sa intelectuală) – **oferta de carte**;

- de a citi – **oferta de text literar**;
- de a reciti textul, în scopul valorificării sale – **oferta de lectură**.

Personificarea cititorului

Statutul lectorului, atît de dezbătut în literatura de specialitate, este „creat chiar de literatură care nu este capabilă să vorbească" (Northop Frye, 1957). Ca urmare, putem vorbi despre o personificare a cititorului prin lectură care are în vedere dublul statut al acestuia: subiect şi obiect. Evidenţiind modalităţi variate de implicare a cititorului, Elisabeth Freund (1987) redă o tipologie de lectură, pe baza studiilor cunoscute în domeniu, din care selectăm:

- cititorul implicat (Wolfgang Iser, 1978);
- cititorul-model (Umberto Eco, 1975);
- cititorul ideal (Jonathan Culler, 1981);
- cititorul actual (Hans Robert Jauss, 1982);
- cititorul informat (Stanley E. Fish, 1980) etc.

Personificarea cititorului prin text nu înseamnă numai o încercare de a suprapune interesele intelectuale şi afective dintre cititor şi autor, ci şi emiterea unor ipoteze de lectură prin care autorul este obiectivat, iar textul personifică, pe o anumită scală a motivaţiei, mai ales, cititorul implicat.

Avînd în vedere cele două planuri interferente de integrare a cititorului în procesul lecturii, interes intelectual şi motivaţie, putem avea în vedere didactica funcţională a lecturii, care trimite la o practică din care ar trebui să rezulte că acesta urmează să-şi construiască conştient şi metodic poziţia sa, în exteriorul şi în interiorul textului, conform concepţiei active a învăţării în şcoală. În acelaşi timp, nu trebuie neglijat faptul că practica lecturii din şcoală este subordonată practicii lecturii din societate, şcoala fiind implicată direct în pregătirea cititorului pentru o lectură continuă.

Componente şi strategii ale lecturii şcolare

S-a scris mult şi nuanţat în toate direcţiile incluse în acest domeniu. Pornind de la realităţile şcolii noastre, ne-a apărut ideea conturării unui demers didactic de lectură, pe traseul căruia profesorul să găsească propuneri referitoare la modul cum ar trebui să procedeze pentru a aduce textul literar, cu sensurile sale, să funcţioneze optim în conştiinţa elevului, atît sub aspectul receptării, cît şi al posibilităţilor sale de a se exprima, oral sau scris, asupra celor receptate. Ca urmare, lucrarea este concepută pe două paliere, unul teoretic, celălalt practic. Teoretic, abordăm problema situării lecturii în paradigma educaţională, apoi, a practicii lecturii în social. În continuare, avansăm unele propuneri didactice de receptare a textului literar, pe baza traseelor de cunoaştere a figurilor lecturii şi a limbajului prin care elevul poate fi orientat în procesul de învăţare. Schiţînd, în linii mari, componentele unui posibil program de lectură, avem în vedere, de asemenea, unele propuneri de strategii didactice pentru lectura şcolară.

1. LOCUL LECTURII ÎN PARADIGMA EDUCAȚIONALĂ

1.1. Situarea în cauză a sistemului educativ
1.2. Didactica în contextul educației
1.3. Configurarea unor oportunități didactice de lectură
1.4. Aspecte ale implicării elevului în procesul lecturii
1.5. Competențe ale profesorului în situații didactice de lectură

1.1. Situarea în cauză a sistemului educativ

1.1.1. Segmentele sistemului educativ

În contextul actual al educației, vorbim despre situarea în cauză a sistemului educativ, deoarece, racordat la finalitățile sale, acesta devine consecință firească a evoluției democrației, a coexistenței pluraliste a individualităților umane, a exploziei științifice din societate. Obiectivele educației sînt „un fel de comentariu liric al reformelor care se realizează sub efectul altor factori" Reuchlin (1970). Teoria modernă a construcției programelor școlare, învățămîntul programat, teoria evaluării formative și sumative, planificarea sînt corelate ale evoluției educației contemporane. Pe această scală a sistemului educativ, didactica devine studiul științific al organizării situațiilor concrete de învățare, pe care le traversează un educator ca să atingă un obiectiv cognitiv, afectiv sau psihomotor (Laurence Cornu et al, 1992). Gilbert De Landsheere (1989) vorbește despre urgențele actuale ale unei acțiuni educative în profunzime: precizarea obiectivelor, renovarea metodei de construire a programelor școlare, anterioritatea definirii obiectivelor înaintea metodei de învățămînt și de învățare, corespondența obiective clare – evaluare clară. Întrebările din curriculum-ul școlar se adresează scopurilor educației, pe cînd acelea din învățămînt se structurează pe mijloacele de atingere a acestor scopuri.

Definirea obiectivelor, în consecința celor arătate anterior, este, totodată, punctul de plecare pentru realizarea unei activități educative și punctul de sosire pentru evaluarea rezultatelor acțiunii educative. Aproape toți specialiștii în proiectare didactică au convenit asupra structurării obiectivelor pe trei niveluri: finalitățile și scopurile educației; obiectivele definite în funcție de marile categorii comportamentale (taxonomiile); obiectivele operaționale. Dacă finalitățile sînt de ordinul dorinței sau al virtualului, scopurile comportă deja elemente de analiză a nevoilor și a sarcinilor învățămîntului.

J. Goodlad (1966) identifică trei niveluri de decizie în domeniul obiectivelor, într-o derivație evolutivă:

a) decizii societale, care aparțin politicii educative;

b) decizii instituționale, luate de autoritățile pedagogice;

c) decizii de învățămînt, care privesc activitatea școlară și care sînt luate de profesori.

Curriculum-ul școlar este subordonat scopurilor educației.

Pentru a înscrie curriculum-ul școlar în sistemul educativ, trebuie să avem în vedere: planul de învățămînt; programa școlară; manualele școlare; îndrumările metodice; disciplinele și comportamentele disciplinare care converg spre atingerea scopurilor; modurile de predare – învățare; modalitățile de evaluare a întregului mecanism. În cadrul Reuniunii CODIESEE de la București, 1992, Johan C. Van Bruggen preia definiția lui Decker Walker: „curriculum-ul se referă la conținutul și la scopul unui program educațional realizat în comun cu organizarea acestuia." Dar definiția lui Walker este mai formală și mai deschisă decît definiția lui Glatthorn (1987): „curiculum-ul este mulțimea planurilor realizate cu scopul dirijării / conducerii învățării în școli, de obicei, reprezentată prin documente, în care se regăsesc numeroase niveluri de generalitate și de utilizare a acestor planuri în clasă, acele experiențe care își au locul în învățarea ambientului care, de asemenea, influențează ceea ce s-a învățat". Dincolo de inventarierea acestor segmente ale sistemului, se află o concepție deschisă, pe care trebuie să o aibă orice program de educație realizat dintr-o perspectivă triplă referitoare la (a) proiectul, exprimînd un ideal sau o opțiune de politică educativă; (b) textele normative destinate reglării relațiilor și condițiilor educative dintr-un context dat (a preda o anumită disciplină într-un anumit mediu școlar, cu un anumit buget de timp); (c) în sfîrșit, ghidul de acțiune, formulat pentru fiecare profesor, conținînd reperele imediate ale situației educative. La nivel operațional, se conturează o situație didactică din răspunsurile la întrebările: „Cine?" (subiectul acțiunii), „De ce?" (obiectivele pedagogice), „Ce?" (conținuturi), „Cum?" (strategiile didactice) și „În ce măsură?" (evaluarea rezultatelor) (Cezar Bîrzea, 1992).

1.1.2. Modalități de selectare a valorilor culturale

Din perspectiva asimilării, transmiterii și regenerării valorilor culturale ale unei societăți, educația este posibilă pe trei axe pozitive: *adevăr, bine, frumos*. Lectura este principalul proces, subsecvent disciplinelor de învățămînt, prin care se transmit valorile culturale ale societății. E. Tylor înțelege prin cultură (cu sensul de civilizație) un tot complex prin care se înțeleg cunoștințele, credințele, artele, morala, legile, obiceiurile, tehnicile și habitus-urile dobîndite de om ca membru al societății (apud G. de Landsheere, 1989). Autorul menționat vede raportul dintre cultură și educație realizîndu-se în doi timpi: în primul timp, educația este pură expresie a unei culturi născute din interacțiunea omului cu mediul său natural și familial, în al doilea timp, este expresie a unei culturi născute din emergențele și din puterea de regenerare a acesteia. Educația, am adăuga noi, nu este doar o simplă rezultantă a culturii, ci o variantă mediată de factorii sociali și instituționali. Autorul ia în calcul trei ipoteze în procesul interrelațiilor cultură / educație:

- prima, dinamică: cultura creează educația pe vectorul progresist, divergent;
- a doua, statică: cultura se restituie, prin educație, culturii inițiale;
- a treia, are un caracter mixt, dinamic și static: cultura evoluează pe vectorul divergent.

Această ipoteză corespunde societăților actuale industrializate, diversitatea constituie, totodată, una dintre explicațiile și una dintre justificările pluralismului valorilor.

Atît din lucrările lui E. Durkeim (1922), cît şi ale lui A. Clausse sau M. Labrot reiese că, în fapt, cauzalitatea ciclică om – condiții materiale este recunoscută şi în circuitele culturale (apud G. De Landsheere, 1989). Atunci putem vorbi despre modele ale procesului de selectare a scopurilor educației din aria valorică a culturii, modele puse în discuție de R. Tyler (1950), care sînt puncte de referință în proiectarea lecturii. De ce? Pentru că factorii educativi pe care îi ia în considerație proiectantul sînt: (a) analiza societății; (b) studierea nevoilor şi a intereselor elevilor; (c) selectarea conținuturilor, în funcție de filosofia educației şi psihologia învățării; (d) controlul compatibilității cu filosofia educației; (e) controlul compatibilității educației cu teoriile despre modelele culturale. J. Goodlad (1966) aduce în prim plan ideea intervenției valorilor la fiecare etapă: din valori decurg scopurile, din scopuri – obiectivele, din obiective – organizarea situațiilor de învățare. Modelele lui R. Tyler devin valabile prin asocierea ideii lui J. Goodlad, în sensul că, de fiecare dată, componentele educației sînt selectate axiologic. Ca urmare, practica lecturii în şcoală urmează direcțiile axiologice ale societății. Desigur, scopurile culturale, în care se regăsesc şi scopurile procesului lecturii, sînt compozite. Fiecare componentă a culturii ar putea să facă parte din caietele de sarcini culturale (înscrise de futurologi sau de tehnologişti în perspectiva consecințelor imediate sau îndepărtate). Perspectiva pluralistă a interpretării faptelor culturale, prin care se decantează valorile comune, este necesar să fie urmată de o analiză socio-tehnică a stilurilor de viață. Toate acestea, luate împreună, se regăsesc în reflexele de lectură ale populației şcolare şi ale societății. Trebuie reținut că, din caietele de sarcini culturale, fac parte şi conținuturile de lectură, ca obiect informal şi formal al disciplinei de învățămînt. Corelate obiectivelor generale ale educației, conținuturile de lectură urmează să se ordoneze pe două axe:

- analiza logică şi obiectivă a componentelor lecturii;
- relevarea elementelor de structură, ordonate pe baza rațiunilor specifice curriculum-ului formal şi nonformal.

Acestea se află în interiorul construcțiilor mari ale educației, evidențiate de analiza sistemului. Motivele selectării unor anumite structuri sînt menite să releve anteriorități insuficient atinse, achiziții critice din domeniul lecturii. Acestea ar constitui, după părerea noastră, şi constrîngerile proiectării unui program optim de lectură.

Problema alegerii scopurilor educației, într-un regim autoritar, aparține deținătorului puterii, pe cînd într-un regim democratic, lucrurile sînt mai puțin clare, mai ales, în prima perioadă a democrației, de delegare a puterii. În stadiul democrației de participare, scopurile şi obiectivele par a exprima aspirațiile celor interesați: nu se suprimă nici o alegere, dar este vorba de a impune valori standardizate. L. d'Hainaut (1980) stabileşte şase criterii generale care ar putea ghida alegerea scopurilor sau a obiectivelor; (a) coerența scopurilor educației; (b) valoarea ierarhică; (c) adecvarea psihopedagogică; (d) contextul de evoluție a cunoaşterii; (e) accesibilitatea; (f) acceptabilitatea afectivă şi materială. Criteriile relevante de organizare a conținuturilor de învățare, pe baza scopurilor şi a obiectivelor, se subsumează ansamblului curricular şcolar care, la rîndul său, are criterii obstructive legate de:

- coerenţa obiectivelor şi a scopurilor vizate;
- coincidenţa ansamblului de cunoştinţe, de priceperi şi de deprinderi cu finalităţile politicii educative;
- ponderea elementelor efective ale sistemului;
- economia echilibrată a curriculum-ului;
- explicitarea relaţiilor dintre obiective, scopuri şi finalităţi;
- organizarea logică sau pedagogică a disciplinei.

1.2. Didactica în contextul educaţiei

Cînd vorbim astăzi de didactică, în general (fără referire la conceptul de didactică generală), înţelegem o sumă de interogaţii din domeniul învăţării programate instituţional care reuneşte, într-un loc comun, problemele specifice de predare / învăţare / evaluare ale disciplinelor. Pentru a releva valorile didactice ale lecturii, considerăm necesară semnalarea unor probleme acute din domeniul general al didacticii. Ipoteza de lucru pe care o avansăm: dacă didactica, în general, poate determina anumite schimbări la nivelul atitudinii profesorului faţă de o nouă problematică a învăţării şi elevii pot fi aduşi la condiţia învăţării interactive, atunci putem vorbi şi de o nouă didactică a lecturii?

1.2.1. Problematica actuală a didacticii

În condiţiile actuale, lectura preia din didactică următoarele probleme:

a) un program de didacticizare a pedagogiei lecturii;

b) un anumit tip de discurs didactic, în care sînt incluse întrebările din învăţămînt, din pedagogie, din procesul de învăţare / de formare / de evaluare;

c) atitudini teoretice şi practice ale profesorului: modalităţi de interpelare a clasei de elevi.

Pe măsură ce sînt instituite problemele teoretice, didactica disciplinei, în care includem didactica lecturii, corespunde unor nevoi şi unor exigenţe pentru a obţine eficienţa învăţării:

- înţelegerea traiectului învăţării;
- crearea unor instrumente metodologice care să permită ajustarea progresivă a capacităţilor elevilor;
- evaluarea obiectivă (normativă / posibilă).

Baza teoretică a didacticii lecturii este un compozit:

- constructul de concepte, de structuri şi de metode de analiză, printre care şi lectura metodică (vezi infra, *Capitolul 6*);
- integrarea cunoştinţelor asimilate în dimensiunea lor evolutivă şi epistemologică;
- problematizarea metodelor şi a conţinuturilor de învăţare în contextul evolutiv al disciplinei.

1.2.2. Conținutul didacticii

Orientările actuale asupra cunoașterii școlare și asupra modului de transmitere a cunoștințelor explică de ce conceptele fondatoare ale cercetării în didactică sînt *reprezentarea, medierea și transpunerea didactică.* În sensul deschiderii didacticii spre sistemele semiotice de interpretare, Daniel Lacombe (1985) vede în didactică un domeniu de transmitere a cunoștințelor și a capacităților, aceasta constituind un mod cognitiv de cercetare a învățării. Sarcina teoretică a didacticii este de a gîndi problemele legate de transmiterea cunoștințelor, care să facă posibilă construirea unor instrumente pedagogice consecutive. Demersul lecturii se leagă de o interpretare semiotică a acțiunii didactice, specifică disciplinelor de învățămînt deschise spre social:

- În domeniul *reprezentării didactice*, este utilă reflecția asupra operaționalizării obiectivelor și a conținuturilor de învățare, asupra strategiilor, evaluării, reușitei școlare, ca și asupra modului de reglementare a relațiilor dintre profesor și elevi, a contractului didactic. *Contractul didactic* este un concept supraordonator care stipulează specificarea nivelului clasei, reorganizările cognitive favorabile învățării, prin stabilirea unor relații de cooperare în interiorul clasei.

- În domeniul *medierii și al transpunerii didactice*, vorbim de crearea unor oportunități în plan (a) pragmatic, (b) teoretic, (c) operațional, pe baza transferului modelului învățării prin lectură.

Învățarea prin lectură trimite la:

- modele pedagogice de referință;
- modelarea proceselor de învățare;
- modelarea demersului didactic;
- structura conceptuală a cunoștințelor predate.

Dacă cercetarea didactică are în vedere modificarea practicilor profesorilor, ca și determinarea unei evoluții pozitive, acestea nu pot să se sustragă unei nevoi teoretice care constă în a furniza instrumentele metodologice consecutive transformărilor vizate. Astfel, didactica, fie ea generală sau specificată, se prezintă și ca o știință aplicată sau direct aplicabilă, cum este practica lecturii școlare.

1.2.3. Interferențe cu alte domenii

Interferențele cu alte domenii se constituie în ansambluri de probleme:

a) Întrebările de ordin didactic se prefigurează din reflecțiile filosofice, epistemologice și pedagogice actuale. Noutatea constă numai în importanța acordată acestor seturi de întrebări. Pedagogia este, pentru domeniul lecturii, arta de a conduce și de a modela ora de curs, organizarea și semnificarea pedagogică și socială a practicii lecturii școlare, exersarea și reflecția adiacentă privind resursele și finalitățile acestui domeniu. În pedagogia lecturii, vorbim despre diverse tipuri de realizare a lecturii: literală, silabică, globală sau mixtă (Lionel Bellenger, 1978). Remodelarea continuă a demersului de lectură se realizează în funcție de factori specifici, interni și externi.

b) Metoda istorică, văzută din perspectiva didacticii lecturii, aduce un conținut, o realitate, o performanță, o tradiție, dar și o strategie, care poate include istoria recentă și, în consecință, poate modifica mesajul didactic al lecturii (vezi infra, *Capitolul 3*,

despre teoria asumării distanțelor de lectură). Conținutul istoric asimilat de didactica lecturii intră pe funcțiile discursului de referință prin imaginile istorice și prin informațiile istorice sau prin funcțiile de acțiune: promovează, restaurează informații și imagini.

c) Metoda sociologică începe prin a obiectiva informația din discursul didactic și este esențială în organizarea chestionarelor și a interviurilor școlare referitoare la lectură. În redactarea acestora, este bine ca profesorul să știe precis ceea ce îl interesează, să formuleze întrebări care permit răspunsuri precise, să aleagă cu grijă cuvintele și expresiile. Pentru o întrebare este bine ca profesorul să aibă mai multe variante, după cum trebuie să poată stabili complementaritatea unor răspunsuri parțiale (P. Bourdieu, 1981).

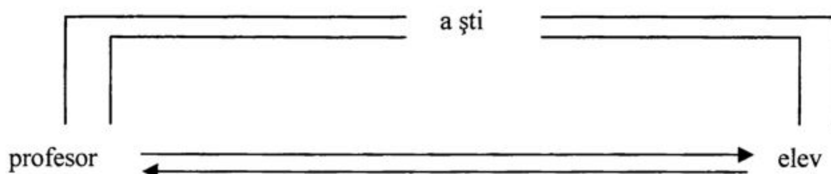
d) Metoda etnologică trimite la inventarierea temelor și a relațiilor transculturale, incluzînd, în același timp, strategii de diferențiere și de poziționare corectă a faptelor culturale în procesul receptării.

e) Metoda semiologică este cantitativă și calitativă, analitică și sintetică, aducînd, în prim plan, cunoașterea semnificaților didactici. Analiza și sinteza permit concluzii asupra sensului didactic al unor „poziții de dialog" expresive de / în lectură și asupra referințelor pe care acestea le sugerează prin lectură.

f) Metoda hermeneutică nu trimite numai la interpretarea, ci și la selectarea, la ierarhizarea variantelor de lucru, avînd un vast domeniu de aplicație în lectura școlară.

1.2.4. Triunghiul didactic

Didactica disciplinei nu trebuie restrînsă, pe temeiul reducționismului, la cunoașterea unei discipline anume, a psihologiei, a pedagogiei, a istoriei pedagogiei sau a epistemologiei, ci, mai degrabă, în relație cu acestea laolaltă (G. Vergnaud, 1978). Specificitatea problematicii didacticii este dată de realizarea sa în plan practic, între cele trei puncte ale procesului (cunoaștere - profesor - elev), fără a reduce însă analiza la unul dintre factorii de coeziune.



- Componenta *a ști* implică studiul, definirea disciplinei, care structurează, organizează cunoștințele savante, pe baza cărora factorii decizionali instituționali preiau și selectează cunoștințele de predat.
- Componenta *elev* este relevantă la nivelul a patru tipuri de demersuri de implicare a elevului: subiecte biologice, afective, epistemice (psihologia învățării) sau sociale.
- Componenta *profesor* se poate studia / poate fi studiat ca subiect social, instituțional (statut, funcții), pedagogic (cu modelele sale de predare, cu stilul său) și afectiv.

Putem vorbi de trei domenii de investigație ale didacticii.

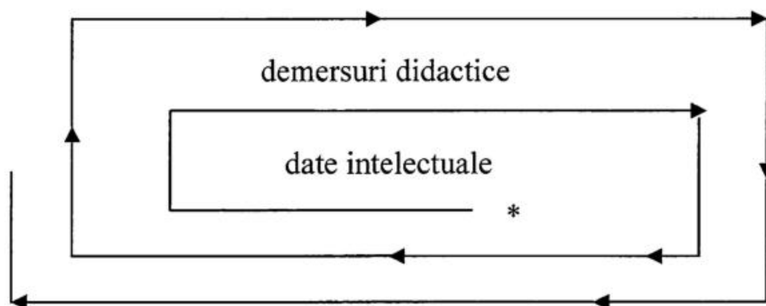
Raporturile între polii „triunghiului didactic" dau configurația generală a sistemului de predare / învățare / evaluare în lectură:

a) Raportul elev / cunoaștere

Acesta presupune reflecții succesive, adaptate, problematizante asupra didacticii.

b) Raportul profesor / cunoaștere

Cunoștințele de predat sînt cuprinse în programe, în instrucțiuni, în manuale sau în alte materiale auxiliare. Profesorul integrează datele sale intelectuale în demersuri didactice ca puncte de plecare, fără ca acestea să fie restituite ca atare:



După cum reiese din schema de mai sus, profesorul decontextualizează cunoștințele pentru a le re-contextualiza, în funcție de nivelul clasei, de parcursurile metodologice, de obiectivele specifice.

c) Raportul didactic

În fapt, acesta este contractul didactic, realizat implicit între profesor / elev, care normează subteran situațiile de învățare și se bazează pe expectații, obiceiuri, mecanisme școlare.

1.3. Configurarea unor oportunități didactice de lectură

Pentru a configura oportunități didactice de lectură, pornim de la premisa că proiectarea unei situații poate aduce actul individual al comunicării elevului la elemente de motivație și de interes importante. Pentru aceasta, sînt necesare cîteva demersuri laterale:

- emiterea ipotezelor de realizare a situației de lectură;
- cunoașterea unor elemente care pot construi practici de anticipare a ineditului didactic;
- obiectivarea practicilor pozitive.

Sursele teoretice ale conceptului de oportunitate didactică a lecturii sînt:

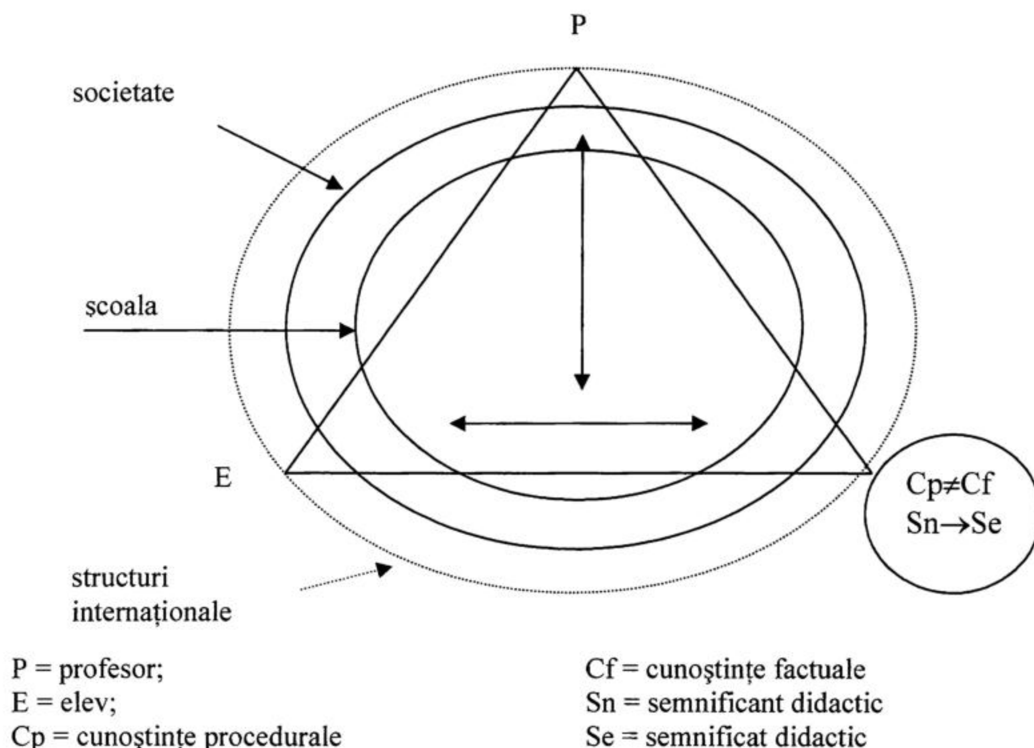
- domeniul literar: teoria sensului și a textului;
- psiholingvistica și semiotica: concepția;
- psihologia cognitivă, științele educației: teoriile învățării.

1.3.1. Ipoteze de realizare a unei situații didactice

Aceste trei domenii de referință, abordate simultan, conduc spre o practică de învățare coerentă, accentuînd procesul (metoda lecturii) şi acordînd prioritate sensului construit prin lectură (teoria receptării, semiotica).

Configurarea unei oportunități didactice presupune formularea unor ipoteze (a) privind receptarea medie a elevului din grupul-clasă, fapt ce facilitează, apoi, emiterea succesivă a altor ipoteze de modificare (b) treptată a urmărilor utilizării schemei de lucru a profesorului, văzute din perspectiva unui proces (c), mai degrabă decît cel al unui produs. Ca urmare, în proiectul didactic propus de profesor, elevul trebuie să facă atît proba unei bune înțelegeri a textului, cît şi să-şi dea seama de demersul validării (d) şi al construcției sensurilor textului (e), luat global, sau al cuvintelor în contextul respectiv.

Implicînd elevii în alegerea unui sau altui parcurs de exprimare orală sau scrisă, profesorul vizează, în special, producerea activă a experienței de învățare. Obiectivele terminale se bazează deci pe construcția de raporturi ale elevului cu schema de lucru a profesorului pe baza discursului didactic. În cazul procesului de lectură, la capătul acestuia se găseşte exprimarea orală şi scrisă, cu specificațiile corespunzătoare de proces cognitiv, afectiv şi psiho-motor. De aceea, ni se pare util să prezentăm schema unei situații didactice, în care sînt integrați parametrii de programare a demersurilor de exprimare orală şi scrisă. Schema aceasta reprezintă grafic teoria triunghiului didactic întemeiată pe un sistem coerent de propuneri verificabile vizînd optimizarea acțiunii didactice (Y. Chevallard, 1990; Laurence Cornu et al., 1992):



P = profesor;
E = elev;
Cp = cunoştințe procedurale
Cf = cunoştințe factuale
Sn = semnificant didactic
Se = semnificat didactic

Poziționarea procesuală a profesorului, reprezentată grafic, în vîrful triunghiului, nu este constituită numai din raporturile elevilor cu schema sa de lucru sau cu discursul său didactic, ci vizează și ansamblul relațiilor de la nivel instituțional și, respectiv, social, cu posibilități de extindere în spațiul universal (reprezentate, pe figură, prin cercurile concentrice). Textele, discursurile sau schemele didactice propuse de profesor, fiind ele înseși produse sociale, în rediscutarea acestora, este imposibil ca acesta să nu ia în considerație relațiile reprezentate în triunghiul schemei situației didactice, ca și pozițiile ocupate în spațiul social care le produce și le pune în circulație. Dimensiunile socio-instituționale nu sînt considerate, aici, ca variabile ale unei analize ulterioare, ci sînt instrumente de specificare a actului didactic de lectură.

Contractul didactic dintre profesor și elev se bazează nu numai pe faptul că profesorul reprezintă instituția, declanșînd astfel o situație de învățare validată de experiența socială și personală, dar acesta se erijează în garant al tratamentului didactic din clasă. Relațiile sale în situația didactică creată apar în dublă ipostază: subiect-subiect, subiect-obiect (aici, textul literar). Baza triunghiului reprezintă relațiile elevilor cu situația de producere a comunicării, orale sau scrise, ca rezultat al procesului de lectură. Diagnosticul aptitudinilor pe care le posedă elevii, ca și pentru procesul general de învățare pentru lectura-comunicare, este orientat sau suscitat de profesor. Acțiunea profesorului este reprezentată pe o axă bidirecționată, care leagă vîrful de baza sa și vizează întîlnirea, într-un un punct de intersecție pe axa bidirecțională pe care sînt înscrise raporturile elevului cu situația didactică de lectură creată. Profesorul fie pune diagnosticul aptitudinilor elevilor, fie îi ajută să rezolve problemele de înțelegere și de interpretare, ca și de validare și de producere a sensurilor, globale sau parțiale, ale textului literar.

Cît privește elevul, acesta se lasă condus treptat sau antrenat fie de experiențele sale anterioare de viață sau de învățare, fie de motivații de moment. Ceea ce înseamnă că elevul este angajat într-un proces de validare și de producere a sensului, considerat didactic o construcție, pentru că este vorba de a proceda, pe etape, la un demers structurat pe înțelegere și pe interpretare. Dar, pentru a atinge punctul optimal al realizării unei situații didactice, este nevoie să reconsiderăm importanța gestiunii mentale a elevului.

1.3.2. Gestiunea mentală a elevului

<u>a) A cultiva încrederea în posibilitățile proprii de învățare</u>

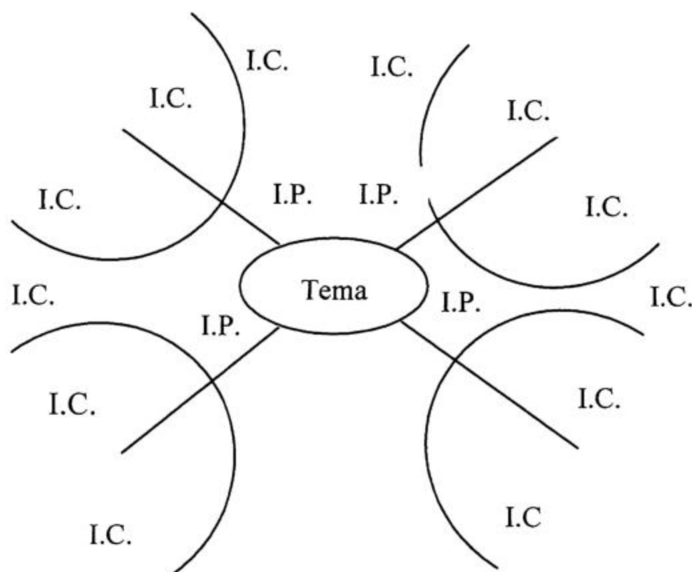
După cum știm, impactul atitudinii mentale a elevului în învățare este imens: sistemul limbic, depozitarul emoțiilor, nu lasă să treacă spre cortex decît acele informații care convin acestuia. Sistemul limbic păstrează urma situațiilor trăite anterior, și cînd o situație nouă se prezintă, acesta le compară, declanșînd sistemul inhibator de comportament (apud Brigitte Chevalier, I. H. Laborit, 1992). Dacă soldul de învățare al elevului este pozitiv, acesta trimite informații la cortex care intră în joc: funcțiile intelectuale participă punctual la operația de învățare. Dacă soldul este negativ, programul este întîrziat, chiar inhibat. Pentru a sparge structurile nefaste și a le înlocui cu structuri favorabile, nu există decît un singur mijloc, a provoca. Actul didactic al provocării conține un scop imediat, ceea ce conduce la obținerea unui prim succes în domeniul în care există asemenea dificultăți. O dată blocajul ridicat, calea este liberă.

De aici, pleacă sarcina fiecărui profesor de a fixa obiective apropiate şi realiste, pe baza valorificării experienţei anterioare a elevilor (vezi infra, *Capitolele 5, 6)*.

b) A proiecta variante didactice de lucru

Dacă profesorul construieşte o programare clară a intervenţiilor sale în ceea ce am numi procesul didactic de lectură, programare punctată de intrări şi de ieşiri precise, atunci contractul didactic încheiat cu clasa securizează climatul de lucru, cu condiţia ca etapele să nu fie arse. De aceea, credem că, în proiectul didactic, profesorul ar trebui să propună şi alternative de lucru. Acestea ar permite reorganizarea demersului didactic potrivit pulsului clasei. De exemplu, o situaţie de exprimare orală realizată pe baza lecturii anterioare care poate permite reorganizări cognitive, este aceea realizată cu ajutorul unui plan-schemă, al schemei euristice, sau al unui tablou de cuvinte-cheie, pe care elevul este solicitat să le construiască anterior activităţii din clasă.

Tehnica schemei euristice nu este secvenţială, ci constă în a plasa tema principală a textului în centru şi a lăsa ideile secundare să iradieze, să se ramifice plecînd de la tema principală. Se dispun, apoi, ideile reprezentate prin cuvintele-cheie pe linii, care ele însele sînt legate de alte linii. Aici, pot fi utilizate culori, forme geometrice sau alte forme fanteziste care circumscriu fiecare o parte a textului. Legăturile dintre idei, figurînd în diverse locuri, pot fi semnalate prin săgeţi. Această procedură didactică este adecvată funcţionării globale a receptării, solicitînd ambele emisfere cerebrale în procesul de cunoaştere, prin conexiuni între idei. Pe lîngă analize şi sinteze succesive, sînt favorizate memorarea şi creaţia prin procesul asociativ declanşat cu ajutorul releelor de stocare a informaţiei-germene, pentru ca, apoi, mesajul originar să fie reînvestit, cu sens:



I.P.= idee principală
I.C.= idee complementară

Tabloul de cuvinte-cheie se realizează prin reprezentarea verticală a părţilor textului, desemnate numeric, apoi, relevarea acelor grupuri de cuvinte care permit regăsirea ideilor vectoriale ale textului:

Paragrafe / strofe	Cuvinte-cheie
1	lac
2, 3, etc.	soare, barcă etc.

c) A întreţine motivaţia - condiţie a reuşitei şcolare

Sistemul şcolar actual privilegiază, mai ales, demersul linear şi analitic, mai puţin demersul global şi sintetic. Dar, datorită funcţionării specifice a fiecărei emisfere cerebrale, avem la dispoziţie două moduri diferite şi complementare de a trata informaţia: un tratament linear, analitic, gestionînd, mai ales, cuvintele şi un tratament global, spaţial, gestionînd imaginile şi structurile. Învăţarea depinde, în mare parte, de motivaţia iniţială. A realiza o asemenea situaţie didactică, prin care să fie atins un scop imediat, presupune degajarea unor procese mentale care să se sprijine pe progresele realizate de elevi. Motivaţia, ca factor propulsator, depinde, în mare măsură, şi de echilibrarea gestiunii mentale a celor două emisfere cerebrale. Rostul unui proces didactic de lectură, echivalent cu cel al comunicării, este să exploateze optim toate resursele de cunoaştere ale copilului, vizuale ca şi auditive.

Iată cum sînt, în principal, tratate informaţiile în procesul lecturii:

în emisfera stîngă	în emisfera dreaptă
• auditiv	• vizual
• analitic	• sintetic
• raţional	• intuitiv
• logic	• analogic
• linear	• global
• temporal	• spaţial
• secvenţial	• simultan
• sensibil la diferenţe	• sensibil la asemănări

1.3.3. Obiectivarea practicii didactice

Obiectivarea este o atitudine reflexivă. În macheta management-ului didactic construit, profesorul este conştient de mizele procesului de lectură (validare şi producere de sensuri globale sau parţiale). Actul didactic proiectat include, de asemenea, observaţii referitoare la utilizarea metalimbajului în exprimarea experienţei asimilate. Aceasta este, fără doar şi poate, o primă formă de obiectivare a experienţei pozitive – concept legat, aici, de intersubiectivitatea procesului didactic. Acest fenomen intern şi subiectiv poate fi tratat ca un obiect independent de subiect. De exemplu, o situaţie de învăţare optimă este aceea în care cunoştinţele procedurale (CP) sînt abordate, în practica didactică a exprimării orale şi scrise, cu prioritate faţă de cele factuale (CF). Cunoştinţele procedurale sau instrumentale sînt cunoştinţele de transfer dintre semnificantul şi semnificatul didactic, dintre oferta de informaţii şi interiorizarea acestora.

Democratizarea învăţării este legată tocmai de această relaţie didactică (profesor - cunoaştere - elev), în care cunoaşterea este demistificată, apărînd ca ofertă de informaţie la îndemîna tuturor, devenită accesibilă, prioritar, prin cunoştinţele procedurale de care am amintit anterior. Georgette Nunziati (1990) atrage atenţia asupra erorii didactice de naturalizare a capacităţii de învăţare a profesorului. Aceasta constă în evidenţa rezultatului, a cunoaşterii devenite un absolut al condiţiei profesionale, prin care profesorul are tendinţa să se autoreferenţializeze, să se narcizeze. Această tendinţă de expansiune a rezultatului în detrimentul acţiunii se regăseşte, în general, la comportamentele profesionale sociale. Georgette Nunziati distinge între logica disciplinei, logica expertului şi logica elevului. Modul elevului de a învăţa, de a acţiona sau de a asculta de o logică a funcţionării unui sistem este cu totul diferit de acela al expertului. Expertul nu mai are nevoie să treacă printr-o serie de etape intermediare ca să-şi atingă scopul său, deoarece acţiunea, pentru el, s-a redus. Dificil este, de asemenea, pentru expert să se situeze la distanţă de propria sa cunoaştere care a devenit a doua sa natură.

Aşadar, pentru a configura o oportunitate didactică de lectură, orice propunător ar trebui să aibă în vedere observaţii şi soluţii ambivalente pentru actul didactic, atît sub incidenţa sentenţioasă a lui „nu", cît şi sub incidenţa problematizantă a lui „da": „ce nu ar trebui să facă profesorul?"; „ce ar trebui să facă profesorul?".

1.4. Aspecte ale implicării elevului în procesul lecturii

Anumiţi didacticieni moderni au repus în circulaţie dogma priorităţii unei culturi livreşti, privilegiind, mai ales, comunicarea orală, cu riscul de a compromite stăpînirea scrisului. Dar a citi înseamnă a deriva competenţe de comunicare orale şi scrise, fie că este vorba despre textele de ficţiune sau despre textele axate pe real, literare sau nonliterare (Maria Corti, 1981). Aşa stînd lucrurile, competenţa de lectură constă în a construi sensurile textului începînd cu indicii exteriori pînă la interiorizarea şi demultiplicarea, imediată sau îndepărtată, a imaginilor de lectură.

Învăţarea prin lectură reclamă:

- metode combinate şi demersuri textuale variate;
- diverse piste de lectură combinate; explorarea modelelor de lucru;
- pragmatica textuală.

Obiectivul principal al procesului şcolar de lectură este de a favoriza adevărata lectură, lectura funcţională. Competenţa de lectură este echivalentă competenţei de comunicare, antrenînd competenţe lingvistice, textuale, referenţiale, culturale.

Dacă avem în vedere procesul şi componentele esenţiale ale cunoaşterii prin lectură, putem vorbi de competenţe parţiale care intră în acţiune prin lectură:

a) *componenta, în esenţial, receptivă, dar nu pasivă, legată de textul ca atare*:

i) *referenţială* sau *extralingvistică* (cunoaşterea lumii);

ii) *culturală*;

iii) *discursivă* (familiarizarea cu gramatica textului sau cunoaşterea suprastructurilor textuale);

iv) *lingvistică*: morfosintactică, lexicală, stilistică.

b) *componenta literară*, care ține de interiorizarea specificului textului literar;

c) *componenta productivă, metalingvistică și metatextuală.* Metalimbajul permite să se vorbească despre un text, despre structura sa, despre limbajul folosit – ceea ce implică utilizarea unui anumit vocabular.

Cea mai mare parte a didacticienilor știu că nu există metodă de învățămînt ideal sau general valabilă pentru toate disciplinele sau pentru toate situațiile. De aceea, preluăm un anumit eclectism bazat pe dozaj, pe cît posibil, adecvat diferitelor procedee de analiză și de sinteză utilizate în domeniul lecturii, care relevă, totodată, teorii diferite. Dar eclectismul acceptat nu înseamnă dezordine conceptuală. Pe de altă parte, variind procedeele și activitățile în clasă, profesorul poate evita o anumită monotonie a orei de curs. Este vorba de un eclectism rațional și întotdeauna motivat, adică bazat pe o reflecție prealabilă. Considerăm că lectura se realizează integrativ și instrumental în cadrul unei pedagogii a reușitei, în care vor fi privilegiate metodele așa-numite interpelative (întrebările contează la fel de mult ca răspunsurile).

În ceea ce privește procesul lecturii în care este implicat elevul, acesta comportă un ansamblu de strategii specifice limbii și literaturii române, în care sînt reunite cele patru competențe ale predării / învățării (receptarea mesajului scris și oral, exprimarea orală și scrisă). Demersul deductiv depășește astfel o lectură strict imanentă, deoarece fiecare text se interpretează pe baza mai multor factori:

- spațiali (locul);
- temporali (circumstanțele);
- sociali (societatea de referință), cu expansiuni în structurile culturale universale;
- economici (condițiile de producție, de difuzare și de consum ale cărții).

Plecînd de la aceste observații generale, în capitolele finale ale lucrării noastre, vom prezenta anumite demersuri didactice de lectură, de interpretare, de validare și de producere a sensurilor globale sau parțiale ale textului (vezi infra, *Capitolele 5, 6*). Bineînțeles, nu înainte de a releva unele aspecte specifice legate de competențele profesorului și ale elevului, de oferta de carte, de oferta de text literar din domeniul lecturii școlare.

1.5. Competențe ale profesorului în situații didactice de lectură

1.5.1. Reprezentarea didactică

În *reprezentarea didactică* sînt incluse:

a) cunoașterea contextului de evoluție a noilor probleme ridicate de curriculum-ul școlar:

- diacronic – emergențe ale programelor analitice tradiționale;
- sincronic – reflecții didactice din alte țări;

b) cunoașterea unor documente oficiale, precum: *Legea învățămîntului, Planul de învățămînt*, alte acte normative;

c) valorificarea unor competențe științifice care intră sub incidența didacticii disciplinei: psihopedagogia, epistemologia, istoria, sociologia, psiholingvistica și lingvistica, semiotica și semiologia, teoria literaturii, hermeneutica, teoria lecturii și a interpretării, retorica și neoretorica etc.;

d) obiectivarea experienței didactice pozitive proprii dobîndite anterior;

e) detectarea posibilităților optime de învățare ale elevilor;

f) proiectarea globală optimă a situațiilor didactice de lectură specifice disciplinei, legate de procesul de percepție, de înțelegere, de interpretare, de exprimare orală şi scrisă;

g) selectarea modalităților de adecvare a posibilităților, a nevoilor şi a intereselor elevilor la diverse tipuri de reorganizări afectiv-cognitive schițate în secvențe, intervenții, interacțiuni didactice:

- exersarea modificării traseului conversației / dezbaterii, în funcție de parteneri şi de situație;
- exersarea alegerii tipurilor de alternanță în conversație /dezbatere (registre de vorbire, discurs / secvențe de discurs etc.);
- cultivarea toleranței de idei, a respectării opiniei sau a argumentelor celuilalt, receptate în variate situații de comunicare etc.

1.5.2. Coordonarea procesului de lectură

Coordonarea procesului de lectură într-o situație didactică de lectură presupune:

a) stabilirea statutului şi a coordonatelor situației de învățare;

b) perceperea şi decodarea corectă a semnalelor verbale / nonverbale, a indicatorilor externi ai textului, asocierea corespunzătoare dintre aceste elemente şi sensul mesajului scris sau oral;

c) realizarea unor tipuri de conexiuni dintre sensul global şi sensurile parțiale, dintre forma sonoră sau scrisă şi sensul cuvîntului sau al enunțului;

d) realizarea unor conexiuni dintre cunoştințele şi deprinderile anterioare şi cele în curs de construire;

e) decodarea contextuală şi cauzală a unor ambiguități din situația de învățare;

f) decodarea corectă a unui mesaj oral sau scris pe vectorul logico-semantic şi logico-argumentativ;

g) urmărirea modului de orientare tematică a exprimării orale şi scrise;

h) exersarea tehnicilor de stimulare a exprimării orale şi scrise;

i) învățarea tehnicilor de argumentare / contraargumentare a ideilor, de validare şi de producere de sensuri globale sau parțiale pe baza textului literar;

k) cultivarea unei receptări analitice, în care tema lecturii poate exista în inventare de probleme, de cuvinte-cheie etc.;

l) cultivarea unei receptări sintetice, în care tema lecturii este relevată prin analogie, pe baza unor asemănări sau opoziții de idei etc.

1.5.3. Medierea didactică se realizează prin:

a) adecvarea resurselor principale (conținuturi şi capacități de învățare) la sarcinile de învățare detectate ca fiind posibile din perspectiva operaționalizării obiectivelor;

b) orientarea discretă, dinamică şi flexibilă a procesului instruirii, pe baza evaluării performanțelor şcolare şi a asigurării reuşitei şcolare etc.

1.5.4. Acţiunea de transpunere didactică presupune:

a) regizarea procesului de percepere, de înţelegere, de interpretare, de exprimare orală sau scrisă într-o situaţie didactică apropriată;

b) cultivarea unor situaţii conversaţionale de grup, favorabile exprimării unei opinii, a unei argumentări pro sau contra privind textul literar;

c) exersarea preluării globale a semnificaţiei mesajului oral sau scris, proces ce trimite la aprofundarea înţelegerii textului literar;

d) exersarea poziţiei de identificare succesivă a elevului cu diferite roluri sociale;

e) formarea unei discipline a lecturii şi a exprimării orale sau scrise;

f) conştientizarea şi cultivarea unei anumite poziţii a elevului în strategia de învăţare, ţinînd seama de:

- intenţia (scopul) în receptare;
- interlocutorul (autorul cărţii / interpretul textului; diferenţiat sau cu particularităţi de scris şi de vorbit etc.);
- situaţia de comunicare (timpul, locul, modalitatea de comunicare etc.);

g) alternarea poziţiei de receptor (cititor sau auditor) cu aceea de participant la strategia de exprimare orală sau scrisă;

h) cultivarea unui anumit ritm şi a tenacităţii de a citi şi de a participa la activitatea din clasă etc.

Deschideri în problematica lecturii

Din perspectiva învăţămîntului actual, problema situării în cauză a lecturii şcolare o vedem sub două aspecte:

a) un aspect didactic extern, reperat în paradigma educaţională, cu tot ceea ce implică acesta: modalităţile de selectare a valorilor culturale, interferenţe ale didacticii cu alte domenii, configurarea unor oportunităţi didactice de lectură, relevarea unor componente de formare prin lectură a elevului, a unor competenţe ale profesorului;

b) un aspect didactic intern care ţine de optimizarea procesului de lectură.

Cercetările din domeniul pedagogiei lecturii sînt numeroase şi, desigur, pot orienta o opţiune sau alta pentru tipul de învăţare a cititului (este vorba despre citirea literală, silabică, globală sau mixtă). Ca urmare, în lucrarea noastră, nu ne vom opri la aceste opţiuni care aparţin domeniului general al educaţiei, ci vom trata, cu prioritate, aspectele teoretice şi practice ale instituirii actului de lectură prin textul literar.

Pe de altă parte, lectura trimite la înţelegerea semiotică globală, apoi, la interpretarea sensurilor textului pe care pot fi grefate variante de învăţare şcolară. Situarea lecturii într-un context didactic operativ înseamnă nu numai a analiza şi a exersa, prin exprimarea orală sau scrisă, reprezentările culturale decupate din textul literar, dar şi a sintetiza, într-un mod propriu pentru fiecare cititor, aceste valori culturale. Cel mai generos pentru oferta de demersuri didactice în lectură este, fără îndoială, textul literar. În lucrarea noastră, ne vom ocupa de componentele şi de strategiile lecturii şcolare pe baza textului literar.

2. SITUAREA ÎN SOCIAL A PRACTICII LECTURII

2.1. Practica lecturii în societate

2.1.1. Lectura între subdezvoltarea politicii culturale şi duplicatul tautologic

Situarea în social a practicii lecturii este insuficient tratată în literatura de specialitate, dar apare separat, în sociologia literaturii. Receptarea presupune un condiţionat social şi condiţionare psihologică, ideologie şi rezistenţă la ideologie – ambele împlinind şi deplasînd anumite nevoi individuale de lectură. Sub acest aspect, descrierea conexiunilor specifice dintre ideologie şi rezistenţă poate rămîne la stadiul enunţării. Ca modalitate de demers a istoriei literare într-o societate, acest fapt situează relaţia dintre rezistenţă şi ideologie în centrul evaluării estetice. Şi atunci, relaţia sociologiei literaturii cu teoria receptării nu este una de impact sau de lanţ cauză - efect, ci, din contră, pe măsură ce se dezvoltă investigaţiile sociologice, se creează o atmosferă propice evoluţiei gustului literar, în care începe să devină posibilă şi prosperă teoria receptării.

Aşadar, situarea în social a literaturii ni se pare a fi un aspect important, pentru că sînt implicate aspectele generale ale practicii lecturii: cititorul situat în contextul său social, textul şi limbajul ca modalităţi sociale de potenţare a integrării acestuia în societate. Analiza faptelor de cultură contemporane, cărora li se subscrie şi practica lecturii, prezintă numeroase aspecte neelucidate în latura diversiunilor cauzate de ideologii, cu reflectare în conştiinţa colectivă şi individuală. Premisa de lucru de la care pornim ar putea fi formulată astfel: dacă pledăm pentru o nouă politică a cărţii în societate, atunci este de presupus că atenţia şcolii ar trebui să fie concertată şi concentrată asupra procesului lecturii. Nu intră în atenţia noastră analiza distorsiunilor faptelor culturale cauzate de ideologii sau de corporatism cultural – cu repercusiuni şi în domeniul procesului lecturii. Cele două aspecte ale culturii din lumea contemporană, concentrarea afectivă univocă pe un anumit traiect ideologic, ca şi legea mediului, dobîndesc importanţă de prim plan, mai ales, în lumea perceptibilă şi măsurabilă a lecturii. Aceasta pentru că faptele culturale nu pot să depăşească cele două limite ale propriilor structuri: subdezvoltarea politicii culturale şi duplicatul tautologic.

Vorbim despre o subdezvoltare a politicii culturale cînd relaţia dintre faptele estetice şi cele de politică culturală sînt percepute mecanic, univoc. Regăsim, aici, ideologia instrumentalizată cu metode didacticiste de a-i adapta pe oameni instituţiilor,

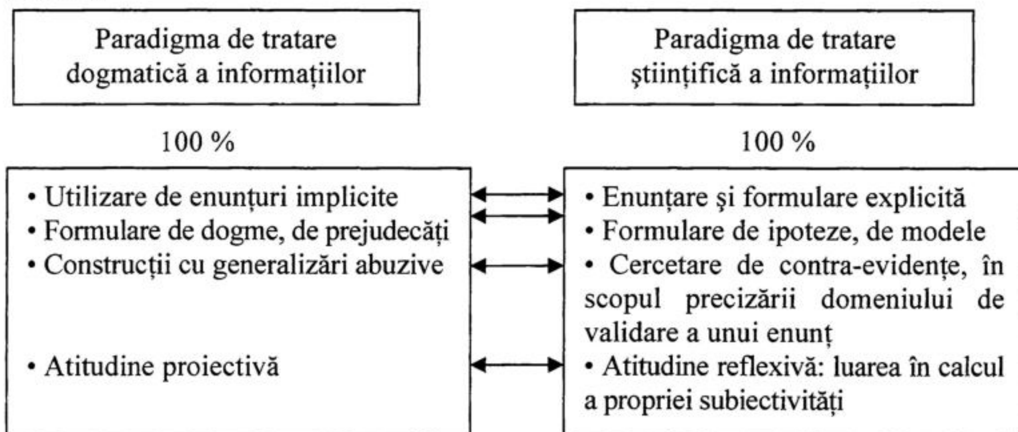
şi nu invers, care se dublează ca forţă de coerciţie la nivelul şcolarităţii. Un exemplu elocvent, în acest sens, este imobilismul tradiţional al bibliotecilor, orientate mai mult spre aspectul cultural de arhivare decît de oferire a cărţii.

Înregistrăm tautologie şi redundanţă cînd un determinism cultural, previzibil şi apropriat proiecţiei sociale, dezechilibrează raportul liber dintre social şi estetic. Aceste două componente ale vieţii în societate, sociale şi estetice, se dezvoltă într-o multitudine de conexiuni între elementele exterioare, semnificante, aflate în raport invers proporţional cu cele semnificate într-o direcţie unilaterală, supradeterminată artificial. Este cazul perioadei culturale actuale, caracterizată prin deviaţii ale raportului social / cultural şi prin inhibarea funcţiilor culturale ale bibliotecii. Receptarea cititorului este distorsionată, în mare măsură, de zgomotul de fond al societăţii, tradus într-o mulţime de semnificanţi socioculturali aleatorii care îşi găsesc puţini semnificaţi.

2.1.2. Deplasarea cunoaşterii spre tratarea democratică a informaţiilor

Pe de altă parte, începînd cu secolul al XIX-lea, putem vorbi despre o problematică a culturilor colective care evoluează între un model conceptual univectorial şi unul deliberativ. În condiţiile unei opţiuni ferme a societăţii pentru modelul deliberativ, avem alternative în procesul educaţiei, cu tot ceea ce implică acesta: forme, conţinut, mijloace, strategii, evaluare, integrare (Gustave le Bon, 1937). În formaţia culturală a societăţii, aceasta înseamnă, pe de o parte, instrucţiuni – influenţă – feed-back, pe de altă parte, interogaţii – dezbatere – producţie, controlabilă cu sursa de emitere a artefactului, a cărţii. Dacă avem în vedere ezitarea, specifică tranziţiei, sau univocul deciziilor societăţii în privinţa culturii, educaţia ca posibilitate de transmitere, atunci asistăm fie la dispersia hazardată a semnificaţilor, fie la dirijismul cultural şi educativ care, şi într-un caz, şi în celălalt, determină o sărăcire a semnificaţilor de cultură prin restrîngerea variantelor socioculturale viabile pentru perpetuarea acestora în societate.

Sociologul Daniel Favre (1991) propune un model de transfer al informaţiilor din paradigma socioculturală univocă în cea deliberativă. Prin termenul de paradigmă desemnăm, aici, ansamblul de coduri, de reguli, de valori şi de uzanţe care definesc un sistem de gîndire. Modelul este operabil procentual pe mai multe niveluri, după cum urmează:



Problema lecturii şcolare ca modalitate de tratare a informaţiei în societate ni se pare dificilă, mai ales, în condiţiile actuale ale opţiunii educative de transfer de la univoc spre deliberativ. Pe de altă parte, o revoluţie politică nu presupune imediat schimbarea de mentalităţi sociale, în care s-ar înscrie şi mentalitatea profesională. Aceasta ar putea intra ca celălalt termen al ecuaţiei într-o schimbare a procesului culturii, în general, al celui educativ, în special. Ca urmare, credem că profilul lecturii şcolare actuale nu poate fi decît un substitut imediat pragmatic al culturii generale, pentru că vehiculează relaţii culturale bazate pe cunoaştere şi condiţionează astfel celelalte domenii ale acesteia.

2.1.3. Defularea semnificanţilor sociali în perioade de ezitare culturală

În acest context al discuţiei, complexitatea fenomenului cultural actual se înregistrează la nivelul mentalităţii colective sub aspectele sale exterioare, mai ales, sub forma de expresie acută a semnificanţilor sociali, defulaţi în situaţii de viaţă neaşteptate. În perioade de ezitare, sub aspectul pregătirii pentru integrare în societate, devin specifice lecturile întîmplătoare (de exemplu, sindromul de lectură „Sandra Brown", producţia pornografică, moda telenovelelor etc.). Pentru segmentul de lucru propus, ne interesează tangenţial şi în ce măsură practica lecturii în şcoală înlesneşte integrarea unor fapte naturale sau artificiale.

a) Paradoxul este că un fapt de ordin pozitiv, cum este practica lecturii, se înscrie şi chiar se transmite prin semnificanţi sociali negativi, generaţi de ezitarea culturală a perioadei de tranziţie. De pildă, ineditul şi grotescul unor semnificanţi sociali, de natura evidenţei supărătoare pentru gustul public, se află în zona receptării imediate prin caracterul tranzitiv, mediat sau imediat, al cărţii. Cauzele apariţiei acestor fenomene artificiale pot fi clasate pe grupe şi, desigur, ar putea alcătui obiectul analizei adecvate din partea sociologilor interesaţi în problemele de echilibru moral al societăţii. Dar, cum în dialectica vieţii intră şi faptul că orice fenomen artificial creat cuprinde în sine şi posibilităţile anulării sale, avem toate motivele să fim optimişti în această privinţă. Caracterul tranzitiv imediat al cărţii de orice fel, care permite preluarea globală a semnificanţilor sociali, inclusiv, cei ai subproducţiilor literale sau iconice (este vorba despre producţiile pornografice, despre subliteratură), conţine şi germenii anulării efectelor sale negative: o practică corectivă şi corectă a lecturii în şcoală. Pentru o politică corectă a cărţii în şcoală, vedem prioritare *cultivarea spiritului critic şi a discernămîntului valoric.*

b) În latura cealaltă, a ineditului şi a evidenţei unor semnificanţi socioculturali, transferaţi în semnificaţii de lectură, ar putea fi situate filmele, emisiunile TV, benzile desenate, alte media. Desigur, integrîndu-le procesului de lectură, intrăm într-o suită de controverse privind situarea acestora în literatură, în paraliteratură sau în subliteratură. Titrarea din filme sau din banda desenată se constituie ca specii în interiorul genului narativ, ca rezultate ale unor acte de limbaj. Textul, pe care se bazează imaginea, comportă semne de natură diferită, îmbinate în mod complex: relaţii interne în cadrul fiecărui desen sau imagine, relaţii între secvenţele grafice, relaţii continui sau discontinui între viniete sau imagini. Dar fiecare dintre acestea este o parte de discurs, constituită astfel evident şi inedit sub aspectul fragmentării discursului narativ global. Proiectul narativ al cititorului, bazat pe o anumită ipoteză de lectură, produce

semnificanți și semnificați prin înlănțuirea secvențelor, dînd iluzia unei continuități textuale în interiorul uman, chiar producîndu-se fenomene de aglutinare secvențială sau temporală. Spațiile albe dintre imagini sau dintre desene, ale ne-spusului, ale ne-cititului, sînt ocupate de emoționalul cititorului, obișnuit să realizeze aceste legături logice din experiența sa existențială. Și atunci, sub aspect didactic, putem vorbi despre o posibilă dinamică a integrării imaginilor și a benzilor desenate în procesul de lectură școlară, pe baza realizării unor oportunități mixte de învățare, în care acestea devin auxiliare didactice ale textului literar.

2.2. Pluralitatea lecturilor în școală

2.2.1. Este manualul unic un model de lectură?

Parte componentă a procesului de învățare, lectura manualului este un model oferit cititorului în școală. În condițiile actuale, acesta este unic, construit la capătul unei programe-directive, cu selecție univocă, care nu poate să țină seama de toate trebuințele individuale sau de cele ale grupurilor de elevi. De aceea, credem că ar fi utile, într-o viitoare etapă, manualele alternative, la baza realizării cărora ar fi de dorit să situăm principiile de integrare a competențelor școlare în cele sociale, în care prioritar devine procesul de lectură.

Lectura s-ar situa astfel într-un tip de învățare specifică (Gérard Vigner, 1979; A. Bentolila, B. Chevalier, D. Vigné-Falcoz, 1991), orientată de obiective de integrare:

a) lectura cu voce tare și în gînd;
b) lectura textului literar;
c) lectura interpretativă;
d) lectura de căutare: descifrarea unei situații abstracte;
e) lectura explicativă a textului sau, mai nou, vorbim despre lectura metodică;
f) lectura de documentare: istorie, geografie, biologie;
g) lectura graficelor și a schemelor.

În acest context, lectura se sprijină pe dezvoltarea componentelor competenței de comunicare: lingvistică, contextuală, referențială și situațională (Daniel Coste, 1978). Situarea funcțională în comunicare a limbii și a literaturii presupune regîndirea acesteia pe două mari clase de competențe: receptarea auditivă și scrisă; exprimarea orală și scrisă. Din perspectiva didacticii lecturii, avem în vedere un număr de sugestii privind proiectarea structurilor de lectură:

- realizarea unei coerențe și a unei viziuni sistemice;
- esențializarea și problematizarea situațiilor didactice de lectură;
- ordonarea progresivă și substituibilă a structurilor didactice de lectură;
- crearea unor situații de descoperire și a unor posibilități de permutare a diferitelor strategii didactice, considerate sub unghiul emulației și al eficienței;
- selectarea unor texte vii, preluate și din viața cotidiană;
- o deschidere mai largă spre problematica treptei viitoare de învățare și spre problematica socială.

2.2.2. Integrarea eului în natura socială

Proiectarea autonomă a cititorului rămîne principalul vector al dorinței de a ști în procesul lecturii:

> A educa înseamnă a face tot ceea ce este necesar pentru ca un copil să participe la acest extraordinar joc colectiv. [...]
>
> Pentru aceasta, acesta ar trebui să iasă din condiția sa de a se lăsa supus de toate constrîngerile naturii, pentru a deveni astfel ființa-subiect care supune natura și pe sine însăși. Această evadare de sine este obiectul educației."
>
> (*** *Reconstruire ses savoirs – Chercher, agir, inventer*, 1985, p.107).

Din ideile formulate mai sus asupra cunoașterii și asupra devenirii ființei umane reiese că sinele uman poate fi educabil prin lectura ca aventură a spiritului. Aceste idei se constituie în premise de lucru și în domeniul școlar, mai ales, experiența neconstrîngerii pe care o favorizează lectura textului literar. Lectura poate fi optim operaționalizată, măsurată și evaluată în școală, dar, în comparație cu alte moduri de achiziție a cunoștințelor din media, lectura textului literar se situează în apropierea intimă, eliberatoare, sensibilă și nonobiectivă a lui „a ști". Anumite elemente ale practicii lecturii sînt preluate din familie, din cercurile socio-profesionale sau culturale sau din „zgomotul de fond" al mass media, dar *rolul metodic* îi revine școlii.

Între cele două limite de percepții culturale (percepția pregnantă a sensului unei culturi și starea de indiferență față de actul cultural (*zapping culture*), lectura este indicator pentru măsurarea gradului de civilizație a unui popor. Practică culturală universală, aceasta presupune *tehnici de transfer din semnificant în semnificat*, dar și luarea în stăpînire, integrarea eului în natura socială (Robert Escarpit, 1980). Deși determinată și circumscrisă de diferiți factori (politici, sociali, economici, geografici, culturali), lectura rămîne la nivelul opțiunii individuale, *stricto sensu*, ca modalitate de a personaliza socialul și de a i se integra. Echilibrul celor două laturi ale personalității umane (particulară și socială) se poate realiza în aria progresivă și pozitivă a construcției de sens prin lectură. Jacques Ponsart (1991) consideră lectura prin excelență funcțională, cu patru zone specifice (tipuri de lectură), deoarece imaginile de lectură ale textelor literare se orientează spre viața profesională, spre viața particulară, spre statutul de individ și spre viața din societate. Dar, dincolo de ceea ce autorul amintit clasează funcțional sub incidența lui „spre", se află lectura inițiatică, proiectivă, la capătul căreia regăsim comportamentul motivat afectiv al cititorului. Semnificantul sociocultural redevine, chiar prin natura sa, semnificat individual și social.

Danielle de Keyser (1990) situează, la baza învățării, metodele active Freinet, și ca urmare, metoda naturală a lecturii este cea care stăpînește cel mai bine diferențele dintre individual și social. Preluată din realitate, aceasta permite transferul analizei mediului înconjurător în propria evoluție umană. Pentru a atinge acest scop, profesorul urmărește formarea mai multor tipuri de motivații pentru lectură:

- intelectuale: descoperirea structurilor vieții, construcția cunoașterii, descoperirea interacțiunilor;
- afective: plăcerea de a descoperi și de organiza, curajul, inițiativa;
- socio-afective: toleranța, spiritul pacifist.

2.3. Lectura în şcoală

La nivelul societăţii, circuitul cult se deosebeşte de circuitul popular (Robert Escarpit 1980). Circuitul literaturii culte prezintă aspectul unei „serii de selecţii succesive" care se limitează unele pe celelalte, pe cînd, în circuitele populare, cartea este plasată pe traseele vieţii cotidiene, prin procesul mecanic şi ieftin al standardizării. Adevărata literatură a cititorului se eliberează de o viaţă culturală superficială. Soluţia regîndirii practicii lecturii începe chiar de la nivelul comportamentului grupurilor umane faţă de literatură, adică de la nivelul consumului. Gîndind redimensionarea procesului lecturii, avem în vedere locul cărţii în şcoală, formarea comportamentului lectorului în şcoală şi dimensiunea didactică a lecturii.

Paul Cornea (1988) vorbeşte de şase tipuri de lectori, dintre care lectorul virtual şi lectorul real vor intra în unghiul de atenţie al didacticii lecturii. Robert Escarpit (1980) ajunge la concluzia că, la capătul excursiei „lectură", descoperim modelarea, formarea a două comportamente: unul obiectiv şi celălalt proiectiv. În primul caz, cartea este percepută ca o sursă de informaţii, în cel de-al doilea, aceasta devine proiecţie a sinelui, aruncat într-o aventură intelectuală sau afectivă, asistat de autorul cărţii. Transferul dintr-o lectură prospectivă într-una proiectivă sau invers, se face prin opţiunea şi prin capacitatea de abstractizare sau de concretizare a cititorului. În şcoală, se operează cu două mecanisme de lectură, distincte din punct de vedere metodic: primul, activitatea didactică proiectată şi, al doilea, disponibilitatea motivată.

2.3.1. Activitatea didactică proiectată

Activitatea didactică proiectată îşi găseşte locul în spaţiul psiho-pedagogic, în cadrul fiecărei discipline de învăţămînt sau în activităţi organizate în afara şcolii. Calea de determinare a unei „intrări" autonome într-un proces continuu de lectură este aceea a multiplicării şi a diversificării actelor de lectură, ca şi a motivaţiilor pentru lectură pentru toate tipurile de texte (vezi infra, *Capitolele 5, 6, 7*).

2.3.2. Disponibilitatea motivată

Prin cantitatea selecţiei de carte şi de text, ca şi prin multiplicarea metodelor de lucru, se poate măsura, în parte, calitatea practicii lecturii (G. Rémond, 1992). În procesul lecturii, dorinţa de identificare a elementelor existenţiale şi a relaţiilor dintre acestea este dublată de dimensiunea iniţiatică. Dacă descoperirea solitară a cărţii este dominanta experienţei de lectură, ar trebui să ne imaginăm deja, în actul educativ, îmbinarea acesteia cu practica didactică a lecturii. Disociem deci între activitatea şcolară de transmitere şi lectura copilului din contextul propriei sale dezvoltări. Această experienţă, care intră în comportamentul proiectiv de cititor, este reglată prin practica funcţională a lecturii şi are un rol esenţial în procesul motivărilor succesive pentru lectura din şcoală şi din afara şcolii (vezi infra, *Capitolul 3*). Între lectura care modelează şi proiectează şi lectura-învăţare există atît puncte comune, cît şi diferenţe (vezi infra, *Capitolele 5, 6 şi 7*).

Propuneri de optimizare a lecturii

Optimizarea procesului de receptare a cărţii în societate o vedem direct legată de integrarea a trei elemente principale, care constituie baza reechilibrării poziţiei cititorului în contextul actual saturat de informaţii:

a) o acţiune ideologică viguroasă, respectînd continuitatea şi autonomia persoanei, în care este inclusă şi reabilitarea instituţiei şcolare;

b) o acţiune foarte largă şi susţinută în favoarea tinerilor;

c) o bătălie locală şi europeană (Gilles Roussel, 1992).

Robert Escarpit (1977), Gilles Roussel (1992) propun soluţia ieşirii din recesiunea culturală la nivelul consumului de carte prin redimensionarea politicii educaţiei pentru lectură pe planul comunicării publice, al reţelei de difuzare şi al cercetării aplicative în domeniu.

Sub aspectul tratării procesului, în lumea educatorilor, se vorbeşte tot mai des de o învăţare continuă a lecturii. Actul de a citi este, în evidenţa sa şcolară, o condiţie primă a reuşitei tînărului, apoi, mijloc de acces la cunoaşterea generală şi specializată, deci instrument al echilibrării sociale. Pe de altă parte, lectura nu poate fi separată de scris. Şcoala tradiţională ne-a transmis noţiunea, intuită în valorile sale educative, de „scris-citit" – ceea ce presupune sincronizarea celor două direcţii ale evoluţiei intelectuale a copilului.

Lectura şi exprimarea scrisă sau orală folosesc aceleaşi scheme mentale. Educatorul care se ocupă, la un moment dat, de o componentă nu o poate neglija pe cealaltă. Obiectul lucrării noastre îl vedem deci conturat între receptarea şi exprimarea mesajului scris sau oral, între enunţarea unor componente şi a unor strategii de lectură.

STUDIU DE CAZ

Pentru observarea unor aspecte socioculturale reflectate în lectura şcolară, ne vom folosi de datele înregistrate în 1992 şi, respectiv, în 1994, pe nişte grupuri compacte de elevi, preadolescenţi şi adolescenţi, 11 – 12 ani şi, respectiv, 16 – 17 ani (Liceul Teoretic *Iulia Hasdeu*, Bucureşti). Am ales studiul de caz pe aceste grupe de vîrstă pentru că, începînd cu gimnaziul, elevii prezintă, în general, o atitudine stabilă faţă de lectură. Acest fapt permite observaţii şi reflecţii referitoare la asimilarea, autonomă sau determinată de factorii instituţionali, a unor elemente socioculturale de către grupurile de elevi aflate în analiză, fără ca aceste date obţinute în urma aplicării chestionarelor să poată fi extrapolate.

Observaţii generale referitoare la grupurile de elevi:

- aparţin unei zone sociale caracterizate prin disponibilitate medie spre maxim pentru receptarea cărţii;
- evoluează într-un climat de receptare sensibilă şi nuanţată a fenomenelor socioculturale (în centrul Capitalei, au la dispoziţie biblioteci, muzee, librării, biblioteca şcolii etc.);
- aparţin unei instituţii şcolare de tradiţie cu un grad ridicat de reprezentare şcolară.

Conținutul chestionarului de lectură:

1) Ce cărți preferați să citiți în afara lecturii obligatorii?
2) Care sînt textele preferate din manualele școlare actuale?
3) Care sînt personajele preferate din lecturile parcurse?
4) Cine cumpără cărți în familia voastră?
5) Ce cărți ați dori să găsiți:
   a) în librării?
   b) în biblioteci?
6a) Care sînt ziarele și revistele pe care le citiți?
6b) Ce rubrici preferați?
7a,b) De ce (nu) vă place să citiți?
8a) Cînd citiți?
8b) Cîte ore acordați lecturii literare? dar programelor radio, TV ?

Din interviurile cu elevii și din rezultatele ale acestui chestionar (vezi *Anexele*) am desprins următoarele observații:

a) Din chestionarele de lectură date elevilor de clasa a VI-a, 11 – 12 ani, reiese că aceștia prezintă o atitudine ușor rezervată în privința lecturii imaginilor statice sau a benzilor desenate, după cum urmează: 9 din cei 37 de elevi (9 opțiuni din cele 96 exprimate) și, respectiv, 20 de elevi din cei 75 (20 din 200 de opțiuni) au fost pentru lectura benzilor desenate (vezi *Anexa 1*). Virtuțile integrative ale acestui tip de text narativ sînt preluate, ca atare, în ordinea practicii de lectură, adică prin evidență, spre deosebire de producția pornografică, de exemplu, care este sancționată chiar din interiorul lecturii, prin discernămînt și prin spirit critic. Deși, banda desenată este evidentă și inedită, sub aspectul semnificanților, totuși pune în circulație o multitudine de relații care devin semnificații pentru cititor. Relațiile stabilite între desene sînt logice, cronologice, evolutive la nivelul refacerii narațiunii interiorizate de cititor, apoi, progresive, integrative la nivelul receptării globale.

Adolescenții, presupuși a fi mai deschiși spre lectura întîmplătoare, sînt atrași de inedit, de expresia plastică superficială ca și de faptul că pot prelua ca atare, fără să interpreteze „succintul", „prefabricatul" (clișeele epice). Totuși nu au exprimat opțiuni pentru producțiile pornografice sau pentru clișeele epice. Mai mult, s-au arătat dispuși să situeze fenomenul „subproducțiilor culturale" în grupa de probleme inedite și tranzitorii ale vieții. Practica școlară tradițională arată că ceea ce este tranzitoriu sau declarat tranzitoriu nu numai că poate fi analizat critic, dar are propriile resurse de a se anula.

b) Abordînd problematica lecturii școlare, ar trebui să avem în vedere răspunsurile la cele două întrebări: „Ce oferim?" și „Cum oferim?". Primul aspect, „Ce oferim?", presupune descrierea situației de fapt. Fondul de carte, în sectorul bibliotecilor, este redus, dar nu (neapărat) această realitate se reflectă în comportamentul lectorului. Fișarea, clasarea și conservarea, ca fapt în sine, de bibliotecă, intră prioritar în preocuparea acestei instituții, și mai puțin acțiunea referențială de comunicare, în sensul că vine în întîmpinarea intereselor și nevoilor cititorului. Răspunsurile date de cititorii chestionați asupra cărților pe care ar dori să le găsească în biblioteci ni se par edificatoare (vezi *Anexa 5*):

Cititorii de vîrstă şcolară medie, cu o atitudine socială în formare, caută, în bibliotecă lumea adiacentă lumii lor interioare, a visului şi a devenirii. Din 47/93 de opţiuni, exprimate de 37/35 de subiecţi, 34/30 sînt pentru cărţi de aventuri, despre viaţa oamenilor, apoi, urmează preferinţele pentru benzile desenate, pentru literatura istorică şi ştiinţifico-fantastică. Or biblioteca şcolară, ca instituţie cu interese culturale structurate, nu este pregătită pentru a primi un asemenea public consumator. Procentul de reînnnoire a fondului sau de actualizare a fondului de carte este nesemnificativ în această privinţă (vezi *Anexa 5b*).

În schimb, cititorii de vîrstă şcolară mare, 16 – 17 ani, cu o atitudine socială aproape formată, apreciază biblioteca, cu precădere, din punctul de vedere al modului de operare cu informaţii. Din 33/95 de opţiuni, aparţinînd a 27/30 de subiecţi chestionaţi, 20/31 sînt pentru utilitatea fondului de carte (vezi *Anexa 5b*).

Răspunsul la o posibilă întrebare privind rostul actual al bibliotecii este, fără doar şi poate, oferta optimă de informaţii, venind dinspre nevoile intelectuale şi afective ale cititorilor săi. Este adevărat că rediscutarea problemei utilităţii bibliotecii face parte dintr-o adevărată politică a cărţii (şi nu numai), care trebuie să înceapă cu investiţii pentru lărgirea fondului de carte. Dar, după cum se pare, nu acesta este singurul element necesar şi suficient. Avem în vedere perioada anilor 1981 – 1986, cînd, în Franţa, s-a declanşat o adevărată campanie economică voluntaristă a cărţii. S-a dovedit insuficientă, deoarece procentul de majorare a consumului de carte a fost nesemnificativ. Altceva s-a conturat ca fiind eficient în relaţia cititor – carte: optimizarea procesului lecturii prin „ieşirea" din starea de izolare, suficientă sieşi, a bibliotecii, ca şi accentuarea elementelor educative care conturează procesul lecturii. Pentru ca biblioteca să devină utilă, aceasta ar trebui să regîndescă dinamica mijloacelor sale de cooperare cu cititorii: oferte deschise de carte, acţiuni culturale pertinente, mediateci, stagii de pregătire a cititorului, posibilităţi de multiplicare a materialelor, modalităţi mai flexibile de clasare şi de selectare a cărţilor etc.

c) Un cititor corect motivat pentru lectură este, în acelaşi timp, şi cumpărător de carte. Este ştiut că acest element intră, sau ar trebui să intre, şi în practica educativă pentru lectură. În condiţiile actuale, scumpirea considerabilă a cărţii este un aspect, e drept, important, de care trebuie să ţinem seama. În acelaşi timp, însă, există şi aspectul pozitiv ca intenţie, al unei adevărate „invazii de carte", dar negativ ca realitate. Acest fapt solicită opţiuni motivate anterior din partea cumpărătorului. Aspectul de ordin economic obstructiv poate crea circuite de valori culturale paralele, o situaţie în faţa căreia participarea lecturii şcolare ar trebui să fie orientată în mod deosebit spre cultivarea judecăţii valorice şi a discernămîntului. Ni se pare importantă, aici, atitudinea selectivă faţă de carte, care nu ar trebui să fie pasivă, chiar dacă are concurenţa altor media (vezi *Anexa 5a*). Modificările atitudinale în procesul de primire a artefact-ului, a cărţii ca obiect, în biblioteci şi în librării, pot condiţiona substanţial procesul lecturii.

Din chestionarul dat (vezi *Anexa 5a*), reiese că 57%/43% dintre elevii de vîrstă şcolară mijlocie şi, respectiv, 37%/26% dintre cei mari nu au contact cu librăriile sau îl au sporadic (7%/6%). Pentru cotele socioculturale ale şcolii pe care am prezentat-o anterior, aceste procente sînt modeste, dacă ţinem seama şi de mediul de viaţă în care se găsesc elevii. Aceştia provin din familii avantajate în ceea ce priveşte accesul la carte şi la cultură.

d) Într-o altă ordine a interpretării comportamentului de lectură, „setea de epic" (vezi *Anexele 1, 2, 3*) rămîne o dominantă a vîrstei şcolare mijlocii (18 din cele 43 de opţiuni şi, respectiv, 19 din 93 sînt pentru literatura de aventuri şi pentru cea poliţistă). Celelalte opţiuni sînt semnificativ răspîndite pentru subiecte din literatura ştiinţifico-fantastică şi din viaţa cotidiană. În comparaţie cu literatura de documentare în bibliotecă, dorinţa de a găsi în librării literatura de informare este remarcabilă: 10 opţiuni şi, respectiv, 14 sînt pentru literatura din librărie, faţă de 4 şi 18 pentru documentare în bibliotecă (vezi *Anexa 5a*).

La vîrsta şcolară mare (vezi *Anexele 2,5a,5b*), găsim conturat clar interesul pentru literatura de informare: din 62/105 de opţiuni, aparţinînd a 27/30 de subiecţi, 35/42 sînt pentru acest tip de literatură (critică literară, filosofie, istorie, geografie etc.)

e) Chestionate asupra textelor preferate din lectura şcolară obligatorie (vezi *Anexa 2*), cele două echipe de elevi au dat răspunsuri interesante. În primul rînd, elevii chestionaţi nu sînt atraşi de textele literare de tip funcţional şi de paraliteratura existente în manuale. Aceasta poate însemna că practica lecturii de căutare, lectura metodică, ca şi lectura „eliptică" a desenelor sau a schemelor nu sînt cultivate deliberat în şcoală, ci există într-un implicit al situaţiei de lectură. În al doilea rînd, cotele înalte din preferinţele exprimate sînt pentru textele istorice şi despre natură, pentru poezii (vîrsta şcolară medie), pentru textele istorice, despre viaţa oamenilor (vîrsta şcolară mare). Este posibil ca aceste opţiuni să copieze, în mare, ceea ce, de fapt, li se oferă elevilor – o lectură văzută dintr-o latură excesiv didacticistă, care nu răspunde formării unor personalităţi autonome şi dinamice a acestora. În al treilea rînd, practica autonomă a lecturii este legată de practica lecturii şcolare excesiv dirijate. Anumite laturi ale înţelegerii vieţii ca proces, ale culturii ca posibilitate umană de integrare în societate, reflectate în lectura societăţii, ar trebui transferate mai repede fie în manualele şcolare, fie în alte materiale auxiliare (avem în vedere, mai ales, manualele de gimnaziu).

f) Chestionaţi asupra lecturii în afara clasei (vezi *Anexa 1*), 64/65 de subiecţi au exprimat 187 şi, respectiv, 200 de opţiuni, faţă de 141 şi 171 de opţiuni pentru lectura obligatorie (vezi *Anexa 2*). Primele seturi de răspunsuri ilustrează dorinţa copiilor de a citi în singurătate, superioare preferinţelor pentru textele literare oferite de şcoală.

g) Prin practica lecturii şcolare, cititorul devine conştient de eficienţa acesteia, pentru că îşi găseşte motivaţii, în primul rînd, de tip intelectual (vezi *Anexa 7a*). Din seria acestor răspunsuri, desprindem următoarele: din cei 64 şi, respectiv, 65 de elevi testaţi, 30/32 de motivaţii declarate sînt pentru informare; 41 şi 42 – pentru progres intelectual; 27 şi 31 – pentru integrare socială; 1 şi, respectiv, 8 motivaţii declarate – pentru căuta inspiraţie pentru creaţii proprii. Din seria motivaţiilor afective pentru lectură (vezi *Anexe*), relevăm: 22 şi 28 de elevi citesc pentru a se relaxa; 38/57 – pentru diverse activităţi; 14/16 citesc din curiozitate; 5/10 subiecţi declară că lectura este pentru „a-şi omorî timpul". Numărul motivaţiilor intelectuale şi de integrare este mai mare decît numărul motivaţilor afective (100 şi 116 faţă de 79 şi, respectiv, 101). La vîrsta şcolară mijlocie, motivaţiile afective sînt mai numeroase şi mai evidente faţă de motivaţiile afective ale celor mari. Din seria motivaţiilor intelectuale pentru elevii de gimnaziu, grupa cea mai numeroasă este aceea care optează pentru „progresul intelectual", pe cînd cei mari aleg, ca fiind prioritare, motivaţiile legate de informare şi de integrare socială. Printre motivaţiile afective, elevii de gimnaziu identifică

„plăcerea de a citi", cu prioritate, pe cînd cei mari selectează „lectura-relaxare" şi „lectura-curiozitate".

Sugestii pentru dezvoltări ulterioare:

- Într-un mediu sociocultural favorabil, comportamentele de lectură nu sînt autonome, sînt dependente de modelele rigide ale manualelor manualelor devenite unice în clasă;
- Nu este evidentă învăţarea continuă prin lectură.

3. ASPECTE ALE RECEPTĂRII TEXTULUI LITERAR

3.1. Premise comune receptării şi lecturii şcolare

Vorbim despre o schimbare într-o paradigmă anterioară şi despre o determinare socio-istorică a funcţiei sale – fără ca aceasta să fie un răspuns sau un efect, aşa cum se confundă, de multe ori –, atunci cînd sînt receptate fapte de cultură. În teoria receptării, un proces de cunoaştere este privit nu numai ca o preluare coezivă, conştientă şi colectivă a informaţiei, dar şi ca o reacţie la dezvoltarea social-intelectuală şi literară (Robert C. Holub, 1984). Ca urmare a tendinţelor de preluare globală a culturii, este bine să delimităm perimetrul receptării de cel al lecturii critice, deoarece, pe de o parte, nu există o influenţă reciprocă între acestea două, pe de altă parte, posibilele similarităţi sînt superficiale şi abstracte pentru semnificaţia problemei abordate. Separarea celor două ne aduce mai aproape de didactica lecturii, care, după cum vom vedea, se înscrie, prin problematica sa specifică, în teoria receptării. Post-structuralismul, ca simptom al crizei structuraliste, a pus în evidenţă eficienţa unui model erudit (*scholarly model*), în care este inclusă şi receptarea în şcoală, respectiv, modelarea pentru anumite discipline de învăţămînt.

Premisele comune receptării şi lecturii şcolare sînt:

a) medierea receptării estetice, formale şi istorice, este legată tot aşa de bine de analiza artei, a istoriei şi a realităţii sociale;

b) relaţia didacticii lecturii cu metodele structurale şi hermeneutice (se ştie că au fost folosite, în gimnaziul românesc, la un moment dat, excesiv şi mecanic, analiza structurală sau comentariul textului);

c) valorificarea esteticului (nu numai ca descriere) şi a efectelor acestuia în exprimarea orală şi scrisă, care pot fi, în egală măsură, integrate atît în literatură, cît şi în fenomenele din media.

În aceeaşi ordine a ideilor enunţate, nu putem să nu observăm că utilitatea exhaustivă a vechilor metode legate de practica lecturii în şcoală nu numai că

nemulţumeşte, dar generează mai multe întrebări decît poate răspunde. Aici, un aspect ni se pare important: dacă atenţia profesorului va fi, în continuare, redirecţionată asupra unui pol sau altuia al lecturii şcolare (cititor / audienţă / text), riscăm să recreăm paralelele metodice bine cunoscute.

Avînd în vedere achiziţiile ultimilor ani din domeniile cunoaşterii, putem avea în vedere un program coerent de lectură, după cum putem avea în vedere şi o didactică a lecturii (vezi infra, *Capitolele 5, 6*). Pentru configurarea obiectului lucrării noastre, avem în vedere cîteva limite ale preluării / prelucrării textului literar, legate de diferite aspecte din domeniul receptării:

- cultivarea excesivă a cunoaşterii perceptuale, prin familiarizarea şi prin obiectivarea conţinutului textului (formalismul rus);
- interpretarea impersonală a sistemului de semnificare a textului, dimensiunea sociologică a operei (structuralismul praghez);
- determinarea elementelor concrete ale textului şi reconsiderarea rolului lecturii recreative (Roman Ingarden, 1978);
- interpretarea rigidă a textului, mergînd pe liniile sale clasice, de analiză literară;
- interpretarea exclusiv sociologică a literaturii, diferită de situarea sociologică a literaturii (perioada dogmatizării literaturii şi a practicii şcolare).

3.2. Evaluarea faptului artistic

Receptarea textului literar în şcoală este legată de evaluarea faptului artistic.

3.2.1. Experienţa estetică

Hans Robert Jauss (1982) identifică tipurile de experienţă estetică propuse la anumite niveluri ale receptării:

a) Literatura este tratată, în receptare, ca proces dialectic;

b) Orizontul aşteptării apare într-un sistem intersubiectiv fiind, în acelaşi timp, un sistem de referinţe, în care lucrează ipotezele individuale;

c) Chiar dacă fiecare participant la receptarea textului îşi găseşte o direcţie, care dă măsura receptării, la un moment dat, acesta poate să-şi suplimenteze ipotezele asupra valorii textului, ca diferenţă a cunoaşterii nelimitate, ca o noţiune a absenţei care ar permite re-cunoşterea prin re-citirea acestuia.

La toate acestea, adăugăm alte observaţii:

d) Interpretarea lecturii în paradigma negativităţii prin receptare (Hans Robert Jauss, 1982), ca şi încercarea de provocare prin necunoscut a textului (teoria literară germană), înscriu procesul lecturii literare în afara cotidianului şi în afara familiarului.

e) Hans Robert Jauss (1982) procedează la analiza a trei categorii fundamentale care intră în procesul lecturii: (a) *poiesis* sau experienţa estetică productivă; (b) *aisthesis* sau dependenţa receptării, a poiesis-ului, prin care se leagă prezentarea evenimentelor de portretizarea şi de relevarea prezentului; (c) *catharsis* sau experienţa estetică comunicativă. Statutul cititorului se defineşte în funcţie de modalitatea de identificare estetică a acestuia şi de asumarea distanţelor lecturii. Pentru estimarea

distanțelor, ni se par interesante, pentru didactica lecturii, modelele interacționale ale identificării estetice a cititorului cu eroul operei în mai multe moduri: asociativ, admirativ, simpatetic, cathartic, ironic.

3.2.2. Probleme didactice ale experienței estetice

a) Structurile și imaginile cititorului se păstrează într-o structură dialectică a lecturii, mai ales, prin limbaj. În primul rînd, vorbim aici despre *limbajul interior al lecturii*, apoi, despre *limbajul de expresie*. Rolul lecturii, în această latură a problemei, este de a potența și de a motiva exprimarea corectă scrisă și orală din școală. Implicațiile didactice asupra cărora, de astfel, vom reveni pe parcursul lucrării noastre, sînt legate de transferul operațiilor de învățare prin intermediul regulilor gramaticale, din interior către exterior:

> „Orice construcție lingvistică, de la fonem pînă la cele mai lungi secvențe verbale, conține în mod necesar o serie de reguli, de norme (opera vorbitorilor, nu date ale naturii, fiindcă natura nu are norme, ci legi"
>
> (Ion Coteanu, 1973, p.18).

b) Dar receptarea logicii interioare a textului și a limbajului corespunzător depinde și de modul de situare a cititorului, atît superficial, în forma de prezentare (ordonarea materialului iconic, a graficelor, a capitolelor, a caracterelor literare), cît și mai profund, în conținut. Situarea cititorului se realizează prin limbajul autorului care induce un set de atitudini și de valori aparținînd acestuia. Un mod de situare specială a cititorului este traducerea care oferă posibilitatea congruenței semnificațiilor mediate și re-mediate a imaginilor textului prin lectură.

c) Din punctul de vedere al specificării punctelor mai importante pe harta lecturii școlare, propunem următoarele întrebări didactice:

i) Care dintre pozițiile scriitorului sînt prezente în text? Prezentăm cîteva repere:
- cine vorbește sau controlează narativul;
- natura experiențelor descrise de scriitor;
- ritmul, structura, logica pasajelor;
- relevarea unor gînduri, idei, sentimente preferate de autor;

ii) Care este distanța scriitorului față de cititor?
iii) Cine sînt intermediari între scriitor și cititor?
iv) Ce reacții putem releva citind două versiuni? două variante ale aceluiași text?
v) În ce situații restrîngem limbajul interior al imaginilor de lectură pentru a utiliza limbajul scris sau oral?
vi) Putem nota cîteva caracteristici ale limbajului interior reperate dintr-un text scris sau oral?

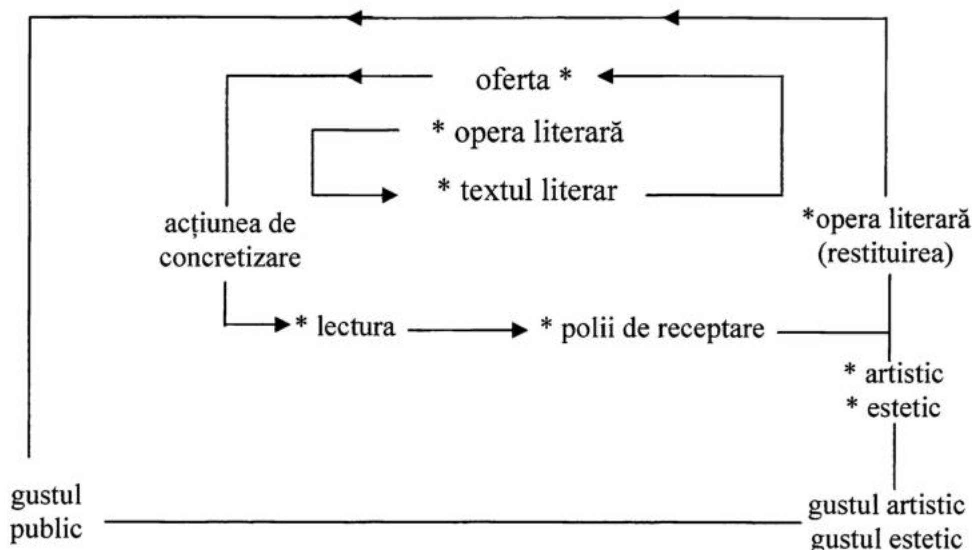
d) Emiterea unor ipoteze individuale în raportul operă literară / text literar / lectură:

Luînd în discuție problema operei literare din perspectiva teoriei fenomenologice a artei, aceasta include nu numai textul care se oferă lecturii, cu alte cuvinte, textul actualizat, ci și, în egală măsură, acțiunile implicite la care răspunde textul. Roman Ingarden (1973) confruntă structura textului literar cu direcțiile în care acesta

poate fi realizat din unghiul cititorului. Textul poate fi privit ca ofertă din mai multe puncte de vedere, text pe care cititorul îl poate dirija într-o anumită direcţie. Ceea ce devine actual în textul literar este acţiunea de concretizare. Dacă această acţiune cade sub incidenţa lecturii, atunci opera literară dobîndeşte doi poli: unul artistic şi celălalt estetic. Polul artistic se referă la opera creată de autor, cel estetic, la realizarea împlinită de cititor. Din situaţia de lectură concret creată, reiese că opera literară nu este identică cu textul sau cu realizarea prin lectură a textului, dar, în fapt, trebuie să conţină cele două direcţii.

Opera înseamnă mai mult decît textul. Sarcinile de înţelegere a textului, chiar independente ca sens de dispoziţia individuală a cititorului, devin acte de lectură prin transferul diferitelor modele de lectură ale textului. Convergenţa textului şi a receptării cititorului aduce opera literară în existenţă, care este întotdeauna virtuală, nefiind niciodată complet surprinsă, neidentificîndu-se complet cu realitatea textului sau cu dispoziţia individuală a cititorului. Virtualitatea operei literare reiese din natura sa dinamică şi, ca revers, este pre-condiţie pentru efectele pe care opera le reclamă dinainte. Pe măsură ce cititorul foloseşte numeroase perspective oferite de text, ca urmare a integrării modelelor de lectură şi a punctelor de vedere relevate de-a lungul experienţei de viaţă sau şcolare, aceste perspective situează opera literară în mişcare. Pe evoluţia procesului de învăţare se bazează lectura şcolară, rezultantă a tensiunilor interioare ale fiecărui copil în parte. În consecinţă, *lectura devine cauză a operei literare, relevînd caracterul său dinamic*. Pe lîngă validarea de sens, celălalt aspect al lecturii este (re)învestirea operei literare cu sensuri, în care cititorul preia textul literar în ipostaza didactică a ofertei de lectură (vezi infra, *Capitolul 5, 6, 7*). Textul literar este integrat astfel într-un proces individual de caracterizare pe două coordonate: una de situare în context, cu referinţe la gustul public, cealaltă de receptare, cu referinţe la gustul artistic şi estetic. Aici, opera literară se restituie prin lectură, iar procesul are virtuţi generative:

(Re-lectura, reînvestirea operei cu sensuri)



Punctul de plecare pentru o analiză fenomenologică a textului ar trebui să fie direcția în care secvențele textului acționează una asupra alteia, ca și importanța specială a unor supraelemente afective ale textului care nu corespund anumitor realități obiective în afara lor înseși. Lumea prezentată în textele literare este construită în afara a ceea ce Roman Ingarden (1973) a numit *propoziții intenționale corelative*. Propozițiile, ca propuneri de informație sau de trăire, stabilesc așadar *variate perspective în text*. Vorbim, în acest caz, de *dominante textuale* (Gérard Vignier, 1979). Dar părțile componente rămîn separate în secvențe de trăire din punctul de vedere al cititorului, nefiind suma totală a textului însuși. Pentru propozițiile corelative intenționale, conexiunile, individuale în exteriorul lor, la nivelul percepției, devin subtile, semnificația lor reală se realizează numai în interiorul interacțiunii acestor corelative. Cititorul acceptă să preia anumite perspective, dar, inevitabil, cauzează și interacțiuni între segmentele comunicării literare. Propunerea de comunicare a textului citit nu constă numai dintr-o simplă enunțare, ca una care expune un lucru existent, ci atinge un alt nivel, emoțional, înainte de a se reintegra în experiența cititorului. Sub acest aspect, considerăm riscantă acțiunea din didactica tradițională de a analiza numai gramatical sau numai stilistic textul literar, căruia i se estropiază astfel funcțiile specific poetice și virtuțile emoționale.

Adevărurile enunțurilor literare sînt percepute ca propuneri pentru cititori, și acest fapt rezidă chiar din interiorul interacțiunii dintre propozițiile autorului al căror scop converg spre varianta ideatică a textului. În forma sa de a expune, de a oferi informații sau observații, textul conține o structură pre-concepută în conținutul său specific, punînd în mișcare o opțiune de lectură în afara căreia emerge conținutul actual al textului însuși. Procesul lecturii ia forma unui fel de caleidoscop de perspective, de pre-intenții, de recolectări de idei și de trăiri. În acest demers, fiecare propunere conține o previziune a următoarei și formează un fel de direcție de evoluție, un vector de sens, pentru ceea ce ar urma să vină, care, la rîndul său, devine perspectivă a lecturii textului citit deja. Acest întreg proces, în care se succed în mod necesar propuneri de idei și de trăiri, reprezintă împlinirea potențialului, realitatea neexprimată a textului, *contextul de lectură* pentru o mare varietate de sensuri ale fiecărei dimensiuni virtuale care poate fi adusă în mijlocul existenței cotidiene determinată sau nu de opțiunea cititorului. Procesul de anticipație sau de retrospecție nu se dezvoltă într-o unică direcție, ci are șansa, după cum arată Roman Ingarden (1973), realizării unei multitudini de propuneri. Trăirea secvențială prin lectură blochează direcția propunerilor și devine tipică pentru a explica aderența cititorului la ideea de *gust artistic*.

Dacă cineva privește propunerea subsecventă ca pe o direcție nouă, aceasta înseamnă că anticipația se lărgește, emanată chiar de textul literar, dar devine, în același timp, frustrația uneia dintre expectațiile depășite de trăirea prin lectură. Lectura bulimică este un exemplu tipic, în acest sens, în care se anticipează toate direcțiile fără să fie vorba neapărat de aprofundare. Mulți dintre preadolescenți sau adolescenți o traversează, în anumite perioade ale evoluției lor. Sau, în ordinea negativă a receptării, în cazul unei povești simple, există elementul primar al frustrării, al unei limite, percepute ca un blocaj, care generează dilatarea trăirii. Aceste limitări ale textului au efecte diferite în procesul de anticipație sau de retrospecție, gestalt-ul unei dimensiuni virtuale poate aluneca în direcții diferite. Este cazul efectului literaturii ideologizate.

Textul schematic, de pildă, nu oferă variații de idei, în schimb, lectura și imaginația cititorului pot intra în breșa de trăire creată astfel, lărgind potențialul afectiv disproporționat față de disponibilitățile sau față de ofertele artistice ale textului. Copilul, care are o minimă experiență de viață, este atras, în primul rînd, spre polul trăirii, pe care o dilată exact în spațiile „așa-zise simple", dar, în realitate, adevărate capcane pentru formația sa intelectuală sau morală. Cu alte cuvinte, prin sloganuri, stereotipuri, clișee epice sau schematism, care au rol de breșă, se ating obiective de lectură politizate, și anume, simplificarea gîndirii, coroborată cu trăirea individuală intensivă.

e) Procesul lecturii este virtual hermeneutic. Textul provoacă anumite expectații, care, la rîndul lor, sînt proiectate în interiorul textului, într-o direcție spre care reducem posibilitățile polisemantice la o interpretare originară, aceasta păstrîndu-se laolaltă cu expectațiile dezvăluite, extrase din semnificația individuală, configurativă. Eficacitatea textului literar este conferită și de o aparentă evocare, ca și de o negare subsidiară a familiarului. Textul și cititorul nu se confruntă mai mult unul pe altul ca obiect și ca subiect, ci, din contră, divizarea subiectului coexistă cu cititorul însuși, ca întreg ontologic, cu trăirile sale, cunoscute și necunoscute sieși. Structura dialectică a lecturii se realizează și prin acest tip de negare a familiarului și a necunoscutului.

3.3. Care sînt implicațiile cititorului în procesul lecturii textului literar?

3.3.1. Re-crearea textului

Cititorii re-creează textul, acordîndu-i propria cunoaștere și experiență în interiorul cadrului existențial prevăzut de autor. În procesul de lectură, putem observa cîteva tipuri de activitate mentală:

a) imagini spontane mentale:

b) acte de retrospecție, de introspecție sau de anticipație a realității;

c) dialog superficial, legat, mai ales, de aspectele textului (întrebări, exclamații, completări).

Cititorul nu este liber complet, este direct legat de scriitor prin limbaj, acesta din urmă ghidează interpelările cititorului și modul de proiectare a imaginilor într-un cadru inefabil care este discursul literar.

3.3.2. Inventar de probleme didactice

Dăm mai jos un posibil inventar de probleme didactice referitoare la conștientizarea lecturii ca act afectiv-intelectual:

a) Notarea anumitor gînduri, întrebări, idei sau comentarii care trec prin mintea cititorului în timpul lecturii;

b) Compararea reacțiilor cititorilor din grupul de lucru, discutarea variației răspunsurilor;

c) Efectuarea aceluiași exercițiu pe baza lecturii altor media (pictură, imagini de televiziune, de teatru, conversație cotidiană ș.a.);

d) Compararea direcțiilor experienței lecturii media cu lectura literară;

e) Dezbaterea, în grupuri restrînse, a activităților mentale ocurente și a strategiilor alese pentru a le reproduce.

3.4. Expectația în opera literară

Opera literară, chiar dacă pare nouă din punct de vedere editorial, nu apare nouă într-un vacuum informațional, dar predispune pe cititorii săi la o definire reală a tipului de receptare printr-o strategie textuală nouă, cu semnale deschise sau închise, cu unele caracteristici familiare sau cu unele aluzii implicite (Ion Coteanu, 1973).

3.4.1. Contextul experienței percepției estetice

În receptarea textului literar este presupusă întotdeauna *interpretarea* (1) contextului experienței percepției estetice (Albert J. Haris, Edward R. Sipay, 1980; Paul Cornea, 1988). Cazurile ideale ale capacității obiective ale unor cadre literare de referință sînt operele care, folosind standardele artistice ale cititorilor, se organizează pe convenții de gen, de stil sau de formă (Maurice Delcroix, Fernand Hallyn, 1987). Identificarea mitică a cititorului cu textul, ca și relațiile cu textul devin familiare pentru cititor, pe măsură ce acesta se integrează în necunoscutul lecturii (asemănător trăirii mitului privat al liricului). Textul devine liric – se liricizează – prin lectură.

3.4.2. Posibilități de obiectivare a expectațiilor

Apoi, vorbim despre (2) *posibilitățile de obiectivare a expectațiilor* care, din punctul de vedere al istoriei receptării, sînt mai puțin tranșant delimitate. Pentru o receptare specifică, pe care autorul operei literare o poate prelua, de obicei, din instanța cititorului-reper, semnalele explicite pot lipsi din următoarele cauze:

a) prezența unor standarde familiare sau a unei inerente poezii a genului;

b) relația implicită cu operele familiare din contextul literar-istoric;

c) contrastul dintre ficțiune și realitate, dintre funcția poetică și cea practică a limbajului, pe care cititorul reflexiv o poate totdeauna realiza în timp ce citește.

Al treilea factor include posibilitatea ca cititorul unei opere noi să poată percepe nu numai ce este în orizontul narării expectației sale literare, dar și în (3) *orizontul mai larg al narării experienței sale de viață*. Dacă orizontul expectațiilor operei este reconstruit în această direcție, este posibil să determine chiar natura sa artistică într-un grad al efectelor sale asupra unei audiențe date. Relațiile dintre literatură și public contează mai mult decît faptul că orice operă are specificul său (determinat istoric și sociologic de o audiență în care fiecare scriitor este dependent de mediul, de punctele de vedere și de ideologia cititorilor săi, ca și de succesele literare pe care o carte, așteptată de un grup social, le-ar reclama (sau chiar o carte în care se prezintă grupul cu propriul său portret) (Robert Escarpit, 1980). Determinarea obiectivă a succesului literar, bazată pe congruența intenției operei și a expectației grupului social, așază totdeauna sociologia literară într-o poziție încurcată, de fiecare dată cînd trebuie să explice sau să continue efectele. Robert Escarpit (1980) vorbește despre „o bază colectivă în timp și în spațiu care dă iluzia continuității scriitorului". Sub aspectul selecției operelor literare pentru manualele școlare, credem că este bine să existe distanță de contemplare, de apreciere a acestora, distanță pe care o apreciem a fi suficient de stabilă pentru a intra în conștiința cititorilor din generația școlară de referință.

3.4.3. Reconstrucția orizontului expectațiilor

Reconstrucția orizontului expectațiilor, pe baza căruia o operă a fost creată sau primită în trecut, ne permite să găsim întrebările unui text literar primar, angajat deja, să descoperim cum a văzut și a înțeles cititorul, dintr-o anumită zi, o anumită operă literară. Acest demers corectează, de obicei, valorile necunoscute ale conceptului clasic despre artă sau al interpretării care caută să modernizeze cu orice preț. Ca urmare, se evită recursul general la vîrstă, care antrenează un raționament circular. Acest demers: (1) ar aduce după sine o diferență hermeneutică dintre trecut și prezent privind înțelegerea operei literare; (2) ar puncta și ar corecta istoria acestei receptări, combinînd ambele sensuri (continuitate în discontinuitate). După opinia noastră, printre parametrii unei receptări școlare echidistante a operei literare ar trebui să existe și (3) *distanțele temporale ale receptării* (sub forma unor documente de interpretare specifice epocii respective), la care se adaugă, apoi, (4) *distanța actuală asumată de cititorul în cauză.*

3.5. Semnificarea operei literare prin lectură

Cînd vorbim despre post-structuralism, nu ne referim numai la opera prin care se recunoaște o școală coerentă sau o mișcare, ci, prin acest termen, înțelegem și dezbaterea extensivă, realizată în afara scrisului, în care se dezvoltă unele figuri-cheie ale lecturii ca proces uman de cunoaștere. Sub acest aspect, considerăm că este de egală importanță, pentru evoluția literaturii, dacă aceasta studiază și actele succesive de aducere a literaturii în propria sa poziție, induse de propria ei existență specială și specifică. În viziunea lui Jacques Derrida (1975), acest aspect complementar se realizează în afara criticismului literar. Receptarea nu ar avea nici o semnificație dacă nu s-ar emite o presupoziție asupra atracției directe și necesare dintre semnificant și semnificat. Semnificatul nu este niciodată penetrabil, fie ca prezență acceptată în majoritate (și, aici, vorbim de *gustul public*, la un moment dat), fie ca sugestie unică pentru cititorul dispus să-și depoziteze propria imagine în lectură. Semnificații semnificantului nu devin niciodată prezențe de lectură pentru noi, ci alunecă, pur și simplu, în instanțele circulare ale semnificanților. Semnificanții se deschid spre arii multiple de sensuri – sensurile avînd girul de acceptare și de trăire pe scala de lectură a cititorului (Northop Frye, 1972). Autorul, ca și textul, nu determină niciodată un singur semnificat, din contră, generează mai mulți semnificați, chiar laolaltă și deodată, relativizînd și destabilizînd înțelegerea ca atare a textului. Deși structuralismul trimite la metalimbajul explicației, acesta nu poate evita totuși problemele de interpretare și de semnificare. De pe această poziție, stăpînirea și explicația lumii livrești prin investigația științifică a sistemelor de semne sînt prea ambițioase și pierd din vedere exact latura proiectivă, intelectual-modelatoare a textului literar în școală.

Aici, intervine rolul școlii și al didacticii lecturii. Teoretic, am putea detecta două traiectorii distincte care se dezvoltă în domeniul receptării, în ambele sensuri: (a) obiectul investigației, limbajul, și (b) itinerarul conceptualizat, discursul autorului. Primul este privit din unghiul figurilor limbajului în abstracție, celălalt situează limbajul textului în contextul folosirii sale de către subiecții lecturii.

a) Traiectoria limbajului devine evidentă, în primul rînd, ca deconstruire a principiilor de ordonare, ca receptare a inefabilului de limbaj, în al doilea rînd, ca prezență inefabilă construită în / prin limbajul nostru interior (François Richaudeau, 1991; A. Bentolila, B. Chevalier, D. Vigné-Falcoz, 1991). Aceasta conduce la ideea că toate limbajele constituie o țesătură de semnificanți care generează un joc fără sfîrșit al textualității. Textualitatea devine astfel condiție suficientă și necesară a existenței semnificanților, în care aceștia se orientează, la nesfîrșit, spre alte ocurențe textuale, mai degrabă decît spre un pre-text (Paul Cornea, 1988).

b) Traiectoria discursului preia limbajul într-o expresie intelectuală legată de contextul în care acesta apare sau reapare. Deși semnul este instabil formal în ambele traiectorii, acesta, informal, devine constant fixat, nefixat sau refixat prin lectură, datorită diferitelor uzanțe sau grupări de uzanțe ale limbajului. În această situație, limbajul se leagă direct de contextul sociocultural, în care apare opera literară și își exercită puterea sa asupra publicului (Robert Escarpit, 1980). Modul de existență al limbajului interior al lecturii devine normă personală în estimarea, evaluarea operei literare. Nu este mai puțin adevărat că nu se poate merge, în didactica lecturii, ca, de altfel, și în critica sau în teoria literaturii, numai pe una dintre aceste direcții (vezi implicațiile în didactică).

3.6. Producerea semnificației prin lectură

După cum am văzut, semnificarea textului este un rezultat al interacțiunii dintre cititor și text, un efect care poate fi experimentat, dar nu ca obiect de definit. Wolfgang Iser (1974), ca și Roman Ingarden (1973), de altfel, delimitează trei niveluri posibile de explorare a textului literar prin lectură:

a) Textele alcătuiesc un potențial care permite manipularea unei producții de semnificați, avînd o structură cu aspecte schematice. La nivelul școlar primar și gimnazial, acest fapt poate deveni un criteriu de selecție al distribuirii textelor literare (vezi infra, *Subcapitolul 5.5.*);

b) Lectorul, în cazul nostru, orientat de profesor, investighează textul citind: imaginile mentale se formează în timp ce se construiește, consistent și coeziv, obiectul estetic;

c) În structura comunicativă a textului literar, cititorul examinează și preia condițiile care guvernează interacțiunea dintre el și text (în cazul nostru, condițiile didactice).

Cititorul implicat sau supracititorul la Michel Riffaterre (1978), cititorul informal la Stanley Fish (1980) încorporează potențialul de sens al textului și actualizează lectura. În practica școlară actuală, cerințele didactice sînt formulate canonic, cel mai adesea, și au drept rezultat, formarea unui comportament obedient față de schematismul didactic al propunătorului de lectură, inhibînd proiecția prin lectură. Ca urmare, putem observa că se lucrează prea puțin la formarea unui comportament de cititor independent, autonom, cu decizii de lectură continuă.

3.7. Reînvestirea textului cu sensuri

Literatura, pe care Wolfgang Iser (1974) o identifică cu ficțiunea, nu este privită ca opoziția realității; totuși, aceasta înseamnă un anumit sens care ne comunică ceva despre realitate. Cititorul poate să descopere un cod inculcat în text, și, de aici, tentația de a da la iveală semnificația individuală a textului.

3.7.1. Combinarea convențiilor verbale pe orizontală

Actele de vorbire organizează convențiile verbale vertical, de la trecut spre prezent, pe cînd *actele de lectură combină convențiile verbale pe orizontală.* Aceste convenții verbale literare reies din contextele sociale, private de funcția lor constantă, devenind subiecte de aprofundare prin ele însele. Pentru că literatura comunică în ordinea convențiilor sale, devine, pentru cititor, obiect asupra căreia se meditează. Repertoriul literaturii include mai multe elemente decît ceea ce am denumi tradițional conținut. Acesta din urmă are nevoie de o formă și de o structură pe care lectura i-o redă. Wolfgang Iser (1974) adoptă termenul de *strategie* pentru a desemna global funcția sa comunicativă, care este funcția defamiliarizării familiarului prin evadarea în propria conștiință.

Implicațiile didactice ale acestei observații sînt de două tipuri:

a) A-l situa pe elev, de la bun început, în funcția comunicativă a textului prin crearea unei strategii optime de lectură;

b) A-l conduce pe elev să aleagă gradul performant de implicare în lectură, cu efectele scontate de profesor, mergînd implicit spre exersarea unei învățări conștientizate, cu virtuți proiective și motivante pentru activitatea ulterioară.

3.7.2. Alternanța temelor și a orizonturilor de lectură

Termenii de temă și de orizont, utilizați de Wolfgang Iser (1974), de Roman Ingarden (1973), presupun, din perspectiva autorului, ca și din cea a cititorului, o selecție. Prin statutul său de receptor cu o experiență de viață diferită, cititorul alternează temele și orizontul lecturii în așa fel încît referința constantă a textului se extinde, devine problematică prin lectură.

Asimetria dintre text și cititor constă în două tipuri de deviații:

a) cititorul este capabil să încerce singur dacă înțelegerea textului este corectă;

b) nu există un context reglementat care să suprapună intenția textului și a cititorului. Acest context trebuie să fie construit de către cititor, plecînd de la problemele-cheie sau de la semnificanții textului literar.

Din punct de vedere didactic, asimetria dintre text și cititor este cultivată sub două aspecte. Dacă profesorul constată o ieșire aberantă din spațiul permisiv de semnificați (spațiu convențional sau contractual didactic acceptat), acesta poate interveni pentru a corecta interpretarea textului literar. Spre deosebire de celelalte media, lectura textului literar oferă posibilitatea corectării interpretării, deoarece are avantajul pregnant al reversibilității. Acest tip de intervenție didactică este chiar necesară pentru crearea unei baze de demonstrație corectă pentru producerea de sensuri prin textul

literar. Pe de altă parte, elevul este solicitat să citească cu atenție sau să recitească textul înainte de a-și formula gîndurile, ideile, comentariile referitoare la text.

3.8. Subiectul lecturii

Spre deosebire de orientările anterioare, noțiunea de subiect este mai atent revizuită în post-structuralism, avînd tendința de a evita presupoziția că ființa umană evoluează într-o anumită direcție dată sau ar fi formată anterior pentru intrarea sa într-o simbolică ordine a limbajului sau a discursului. Nu este mai puțin adevărat că termenul generează ambiguități: există în opoziția subiect / obiect, se vorbește despre subiectul unei acțiuni, despre subiectul unei stări sau despre subiectul în existența dialectică a unei colectivități. În toate cazurile, subiectul ar putea fi centrat, dar și descentrat prin integrare în acțiune. Combinația individualității și a esenței umane unice coexistă în jurul ideii de suveranitate a eului căruia nucleul esențial al ființei îi transcede din sine în afara semnelor ambientale și ale condiționării sociale (Philip Rice, Patricia Waugh, 1989). Sub acest aspect, post-structuralismul promovează desprinderea de ideea centrării omului, argumentînd că subiectul și sensul unicei subiectivități sînt în limbaj și în discurs; chiar și atunci cînd existența pare fixată și unificată, subiectul este divizat, instabil sau fragmentat. Spre deosebire de această mișcare de idei, ideologia umanistă depinde de asumarea fundamentală a priorității autonomiei și a individualității unificate. Pentru umanism, omul este centrul sensului și al acțiunii, lumea este orientată după individ. După opinia noastră, didactica lecturii ar urma să utilizeze ambele direcții, deoarece punctul de întîlnire al cititorului și al textului este un *proces uman natural - învățarea.*

Jacques Lacan (1966) identifică un itinerar interesant legat de lectură: un copil reface și recunoaște imaginea sa prin limbaj și este propulsat de limbaj spre un proces de identificare, creîndu-i, mai întîi o iluzorie experiență a controlului sinelui și al lumii, apoi, o imaginară experiență a sinelui și a imaginii sale. Întrebarea este dacă lectura poate deveni normă a experienței de viață a copilului? Răspunsul poate să tindă spre total, și atunci, se ridică problema instituirii didactice a lecturii ca normă educativă, ca parte componentă a programului educativ (vezi *Capitolele 4, 5, 6, 7*). Dar sensul plenitudinii trăirii și al subiectului unificat prin lectură este contrazis de sensul existenței definite de legea eterogenității culturii umane. Pozițiile de lectură ale subiectului, semnificația acestora, semnificarea poziției sale, ca și conștiința sa, devenite valabile prin ordinea simbolică a textului pentru care a optat, depind de *limbajul ca sistem de diferențe*. Toate aceste elemente, luate împreună, substituie o pierdere a unei prezențe pline ce ar părea să caracterizeze universul imaginar al textului literar. Și totuși, individul dorește să controleze total semnificarea, dar acest lucru nu este posibil din cauza naturii limbajului. Jacques Lacan (1966) arată că nu există o corespondență reciprocă între semnificant și semnificat, semnificanții limbajului nu pot fixa o arie arbitrară semnificaților – primii alunecă continuu.

Dar dorința lectorului de a stăpîni semnificarea poate deveni continuă prin factorii motivării și, de aici, poate porni viziunea pedagogică optimistă asupra procesului lecturii școlare.

4. TRASEE DE CUNOAŞTERE A TEXTULUI LITERAR

4.1. Despre figurile lecturii

4.1.1. Transferul gramaticii textului în lectură

Gramatica discursului este o gramatică nestereotipă care preia fenomene textuale şi lingvistice relevate de coerenţa şi de coeziunea textului. Fie că este vorba de timpuri verbale, de discurs raportat sau de descriere, multe fenomene textuale şi lingvistice nu au sens decît în cadrul enunţiativ mai vast al discursului validat de cititor. Ideea este că textul nu este numai o simplă succesiune de fapte literare structurate pe factori participanţi eterogeni, ci acesta constituie şi o unitate lingvistică specifică de constrîngeri textuale care validează universul imaginar generat de autor. Sub acest aspect, putem vorbi despre lectură ca fiind un proces complex de sincronizare a competenţelor socioculturale, referenţiale, textuale, interlocutive ale autorului şi ale cititorului, a celor lingvistice. Cititorii pot să interpreteze şi să producă enunţurile, depăşind atitudinea stimul-răspuns de la nivelul primar al lecturii. Ne referim la enunţul egal cu o frază, care nu creează lanţul logico-semantic specific unei lecturi dezvoltate.Venind dinspre cititorul care optează pentru universul imaginar al textului, figurile lecturii se dezvoltă din gramatica textului, preluînd şi metamorfozînd fenomenele sale textuale şi lingvistice specifice.

Transferul din gramatica textului în lectură îl vedem realizat în doi timpi:

- în prima etapă, se alege un demers de diagnosticare, prin care se operează distincţii în tipologia textelor;
- în a doua etapă, se alege un parcurs de decupare a textului pe baza anumitor fenomene, tipice şi atipice.

4.1.2. Integrare lineară şi progresie tematică

Dacă sensul tipologic al coerenţei constrînge organizarea textuală la nivel macro-structural, sistemul subiacent de reguli reglează coerenţa la nivel micro-textual. De fiecare dată, cadrele de referinţă se schimbă o dată cu expectaţiile şi presupoziţiile dintre autor – public – cititori.

Jean Michel Adam (1985) desemnează un număr de sectoare de activitate discursivă care orientează comportamentul pe care lectorul îl poate avea față de text: literar, publicitar, jurnalistic. Genurile de discurs specifică și tipurile de text orientate de așteptările publicului. Traversînd diverse tipuri de text și genuri de discurs apare evidentă eterogenitatea modului de înlănțuire a secvențelor de discurs: *narațiune, argumentație, descriere, conversație*. La acestea, am adăuga *expunerea și instrucția* (Gérard Vigner, 1979). Mecanismele de articulare a textelor sînt de inserție și de reprezentativitate textuală – ruptură și dominanță discursivă. De fiecare dată, lectura textului literar ridică atît probleme de tranziție de la o secvență la alta, cît și de menținere, pe același vector, a unor secvențe prin conectorii textuali specifici.

Dar textul nu este numai o ierarhie de constituenți, ci are și o anumită dispoziție materială. *Decupajul în paragrafe* contrabalansează caracterul linear al textului, suprapunînd succesiunii cuvintelor și a frazelor, o ierarhie. O secvență este alcătuită dintr-o serie de propoziții, ca și unitățile sale superioare, dintre care, cea mai generală, este ansamblul unui text, compoziția sa. De exemplu, o secvență descriptiv-instrucțională permite analiza într-o serie de etape, iar la capătul acesteia se construiește conspectul, pe baza demonstrației ideilor.

Conectorii de integrare literal lineară ai textului pot avea următoarele funcții în lectură:

- o funcție cronologică, ca termeni de parcurs ai lecturii;
- o funcție psihologică, ca termeni proiectivi ai sinelui;
- o funcție recapitulativă, în care cititorul se înscrie în ipostaza de comentator al propriei sale enunțări sau al eventualelor reacții ale publicului.

Progresia tematică

Din punctul de vedere al receptării, organizarea textuală se bazează și pe *constrîngeri locale* care se exprimă prin opoziții conceptuale între coerența globală și coeziunea locală. Continuitatea textului rezultă dintr-un echilibru variabil dintre două exigențe fundamentale: una de progresie și alta de repetiție. Înțelegerea dinamicii textuale implică integrarea cititorului în echilibrul textului, *preluarea enunțării în limbaj interior prin imaginile de lectură*. Din perspectiva lecturii funcționale, aceasta înseamnă că o frază se analizează nu numai ca o structură simbolico-semantică, dar și ca o structură de informație în interiorul unei anumite dinamici textuale. În procesul lecturii, vorbim de două planuri de evoluție: unul sintactic, celălalt tematic, în care sînt incluse tema (grup posesor de informație deja achiziționată) și rema (grup purtător de informație nouă).

În literatura de specialitate, din punctul de vedere al receptării se vorbește despre trei tipuri de progresie tematică:

- o progresie lineară, în care rema frazei anterioare devine rema frazei care urmează;
- o progresie cu temă constantă, în care este reluat același element în poziție tematică;
- o progresie cu temă imprevizibilă, în care diversele teme sînt derivate dintr-o hipertemă inițială, datorită unei relații de incluziune referențială.

Dominique Maingueneau (1990) semnalează, la nivelul receptării textului, ansamblurile de evoluție pe baza fenomenelor anaforice:

a) receptarea aceluiași grup nominal;

b) pronominalizarea și reluarea unei unități lexicale (*anafora fidelă*) cu o schimbare de determinant;

c) substituirea lexicală (*anafora infidelă*).

La acestea, adăugăm *reiterarea unor nume proprii, co-referenții* care desemnează același obiect.

Pentru lectura textului literar, un rol important îl are debutul relatării, în care naratorul așază ficțiunea, determină intrarea unor anumite elemente în orizontul lecturii. Separarea între funcția de desemnare și dimensiunea interlocutivă a propunerii de text este artificială. Cele două intră împreună sub incidența lecturii, ca parametri fundamentali de supra-enunțare, utilizați sincronic de către cititor. La acestea, se *adaugă dubla temporalitate a ipotezei de lectură a cititorului*, simetrică față de enunțarea din discursul autorului, prezentul existențial și prezentul ficțiunii.

4.1.3. Topica figurilor lecturii

În lectură, intuiția variază considerabil de la un subiect competent la altul, și chiar pentru același subiect nu este valabilă aceeași judecată de la o situație de comunicare la alta. Aproape fiecare fenomen sintactic sau semantic are o zonă de umbră sau chiar judecățile locutorilor sînt puțin neclare. În contexte cu ocurențe diferite, frazele pot fi incluse sau excluse din cîmpul de investigație a lecturii, în funcție de instanța creată de cititor. Aici, textul interiorizat prin lectură este o achiziție îndelungată a unor multiple interacțiuni comunicative cu cititorul și rezultat al unui proces de tratare a informațiilor și de verificare a ipotezelor de lectură. Aceasta conduce la ideea că lectura reglează și dezvoltă mecanismele de înțelegere a textului, dar este, în același timp, disponibilitate și achiziție anterioară. Pe de altă parte, lectura are un caracter individualizat, dar și colectiv. Individualizată, are la bază idiolectul, ansamblurile de variante (fonetice și lexicale, mai ales, dar și morfosintactice) proprii unui subiect; colectivă, prezintă caracteristici comune ansamblului de subiecți care o folosesc (Henri Besse, Rémy Porquier, 1984). Imaginile sau figurile lecturii circumscriu interior, la nivelul procesului de învățare, perceptual și analitic, detaliat, imagini anterioare sau anticipate.

Validate ca prezență presupusă de o pedagogie și de o teorie a lecturii, *figurile lecturii se combină cu strategiile*. Acestea din urmă permit cunoașterea și transformarea obiectului de studiu într-o practică socială.

4.1.4. Dezvoltarea limbajului prin lectura literară

Charles Bally (ad Maurice Delcroix et al., 1987) diferențiază între limba vorbită și folosirea voluntară și conștientă orientată spre estetică care formează stilul scriitorului. În lucrarea *Stilistica funcțională a limbii române*, Ion Coteanu (1973) definește stilistica în sensul larg al cuvîntului, ca fiind „studiul limbii în acțiune". Pe parcursul selectiv al diferitelor forme de didactică, inclusiv pentru didactica lecturii, stilistica devine și domeniul configurat în jurul unei matrice lingvistice funcționale: „Raportul dintre

totalitatea de deprinderi lingvistice şi necesitatea unei exprimări particulare formează funcţia stilistică fundamentală a oricărei limbi" (Ion Coteanu, 1973).

Deviaţia stilistică este expresia unei schimbări în paradigma culturală, în care scriitorul este iniţiator şi operator pe anumite sensuri cărora le conferă personalitate lingvistică. Ca urmare, textul devine un sens major în curs de dezvoltare, pe care nu îl putem sintetiza decît urmărind dinamismul propriu acestuia (Ion Coteanu, 1973; Maurice Delcroix et al., 1987). Dacă subiectivitatea cititorului condiţionează capacitatea sa de lectură, atunci comunicarea este posibilă pentru că literatura există, forma şi sensul funcţionează împreună. Prin lectură, unitatea textuală devine context de intuiţie a inefabilului, degajat de la nivelul latenţei stilistice a cuvîntului pînă la întregul estetic (şi invers), de deducţie a sensurilor plurale, proces în care ambiguităţile se estompează. La Pierre Guiraud apare chiar ideea cuantificării fenomenelor lingvistice, relevate probabilistic, pe baza unui determinism aleatoriu: conceptele de „cîmp stilistic" (după modelul de cîmp lexical), de „cuvînt-temă", de „cuvînt-cheie", preluate, în parte, şi de didactica lecturii. Degajînd teoretic stilul de text, Michael Riffaterre (1978) consideră că reliefarea stilului impune atenţiei cititorului anumite elemente ale secvenţei verbale. După opinia noastră, din perspectiva lecturii, stilul devine o modalitate prin care autorul mesajului controlează decodarea acestuia, menţinînd atenţia cititorului prin efecte imprevizibile. În acest caz, putem vorbi despre procedeul stilistic ca efect de surpriză în lectură. Fără a se confunda însă cu stilul, procedeul este manifestarea punctuală a stilului, valorizat în lectura textului. Vecinătatea „microtextului" (context co-producător de procedee stilistice) şi a „macrotextului" (analiza exterioară, şi chiar anterioară, a procedeelor artistice) generează multiple surprize de lectură fără să compromită coerenţa generală a textului. Dar, în procesul de receptare, distincţia dintre „microtext" şi „macrotext" amorsează relaţia detaliu – ansamblu, cititorul reconsiderînd textul ca un tot cu efect stilistic general. După Michael Riffaterre (1978), stilistica trebuie să fie formală şi structurală, situînd specificitatea textului de la autor spre coerenţa şi autonomia textului, destinat cititorului.

În planul didacticii lecturii, aceasta înseamnă dezvoltarea procesului de receptare de la operaţiile de analiză spre cele de evaluare şi de judecată valorică. Întrebarea firească care se naşte este: mai este posibilă restituirea stilistică integrală a textului? Un posibil răspuns la această întrebare oferă Ion Coteanu (1973) în lucrarea citată anterior: „Reacţia destinatarului la mesajul recepţionat intră în vederile tuturor acelora care condiţionează stilul de intenţii şi efecte, de scopul şi eficacitatea enunţurilor" (p. 83).

În planul de referinţă didactică, considerăm utilă şi pertinentă axioma potrivit căreia „cantitatea de conotaţie admisă de un mesaj nu poate să fie niciodată egală cu numărul total de semne minus 1" (Ion Coteanu, 1973, p. 85). Aceasta situează lectura ca receptare într-o viziune pedagogică deschisă şi problematizantă, abordînd problema restituirii în inefabil a textului literar prin sens, global sau detaliat. Aşa cum am arătat mai sus, demersurile didactice de decodare a textului literar sînt de la inductiv către deductiv. Aceasta permite motivarea puternică a cititorului atît pentru o lectură recreativă, cît şi pentru o lectură funcţională, instrumentală. Etimonul spiritual este legat de o atitudine psihologică colectivă ca şi individuală, pe care Ion Coteanu (1973) îl vede şi latent, în cuvînt, dar şi dedus, atunci „cînd rezultă din context, inclusiv din contextele situaţionale", alături de intenţia cititorului tradusă de inerenţa, de aderenţa sau de contextualizarea expresivităţii.

Premisa noastră de lucru se întemeiază pe observațiile expuse anterior. Dacă textul este obiectul lecturii, atunci dezvoltarea și restituirea poeticității textului, ca și a expresivității sale se realizează prin *apropierea limbajului sintetizat în figuri de lectură.* Cu alte cuvinte, descoperirea textului prin lectură, la nivel perceptual ca și interpretativ, validează expresivitatea evidentă a textului și conduce la deducerea expresivității latente în contexte situaționale.

Această premisă de lucru va orienta propunerile noastre privind configurația traseelor de cunoaștere a textului literar: al discursului și al limbajului.

(A) Traseul textului literar: figurile lecturii

4.2. Itinerar de cunoaștere a textului literar

4.2.1. O propunere de metodă a textului

Patrick Charaudeau (1983) pornește de la premisa că, pe parcursul cunoașterii textului, cititorii au atitudini diferite față de limbajul acestuia, determinate de: (a) obiectul (aici, textul), transparent sau nontransparent (în funcție de un anumit context socio-istoric); (b) metodele ca activitate de abstractizare sau de elucidare; (c) cunoașterea teoriilor și a limbajului.

Aceste atitudini variază între două tendințe: fie este vorba despre o interpretare bazată exclusiv pe limbaj, și atunci, vorbim despre transparența limbajului (cititorul lasă să vorbească limbajul cărții), fie este vorba despre limbajul nontransparent, rezultat al metodei de deducție care ne orientează spre modul cum ne vorbește limbajul. Așa cum am arătat anterior, a determina un cîmp de investigație a lecturii presupune atît discordanță, cît și concordanță, pentru că subiectul care vorbește, autorul, este, concomitent, subiect individual și colectiv. Actele de vorbire aparținînd acestuia nu pot fi concepute altfel decît într-o viziune unitară asupra unui sistem coerent de acte semnificative, care dezvăluie un univers transmis cititorului în instanța lecturii. Demersul de restituire de la cititor spre autor este invers, *cititorul reînvestește textul literar cu sensurile sale.*

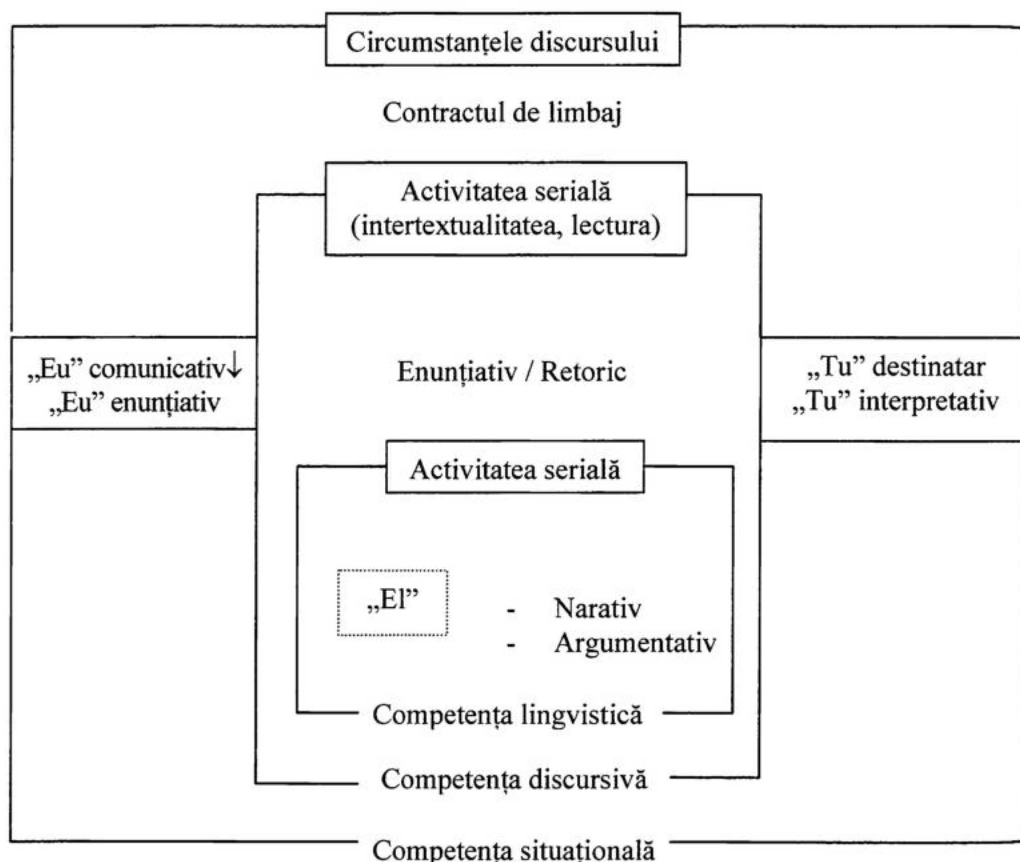
4.2.2. Demersul de restituire a textului

Ca atare, o propunere de metodă poate fi cea de analiză semio-lingvistică a textului, în sensul orientării sale spre obiect, re-constituit global prin lectura ca inter-text, care depinde de subiectul limbajului. Căutînd să degajeze posibilii semnificatori, semio-lingvistica alege ca instrument de lucru lingvistica pentru a interpela textul, văzut ca un edificiu de conceptualizări structurale ale unor fapte de limbă.

Învestiția semnului se realizează pe două planuri: (a) fenomenul lingvistic, în dubla sa dimensiune, explicită și implicită; (b) condițiile de interpretare și de producere a actelor de limbaj în circumstanțele discursului. Interacțiunea dintre explicit și implicit este mărturie a relației conflictuale dintre autor, text, cititor. Pentru

cititor, interpretarea presupune ipoteze asupra cunoştinţelor subiectului care enunţă, ca şi asupra punctelor de vedere ale acestuia, în raport cu propunerile lingvistice şi cu sine însuşi. Pe de altă parte, circumstanţele de receptare şi de producere a discursului, ca ansamblu de cunoştinţe şi de operaţii mentale, care se vehiculează între subiecţii limbajului, relevă: ipotezele de lectură ale cititorilor (ce aşteaptă, ce descoperă, ce reţin); practicile sociale care pot fi tot atîtea filtre în construirea sensului. Aici, contextul lingvistic, ca şi cel extralingvistic, constituie suportul didactic al decodării şi al re-codării mesajului. *Contractul de limbaj*, ca ansamblu de cunoştinţe şi de trăiri împărtăşite, care comandă mediul şi nu invers, *precedă şi validează contractul didactic* despre care am vorbit într-un capitol anterior (vezi infra, *Capitolul 1*). Ceea ce înseamnă că semnificaţia actelor de limbaj este o totalitate nonautonomă, pentru că depinde de filtrele cunoaşterii care o construiesc, ca şi de viziunea autorului şi a cititorului, de circumstanţele discursului, după cum reiese din schema de mai jos:

Semnificaţia actului de limbaj din lectură
(după Patrick Charaudeau, 1983)



Semnul lingvistic se prezintă, din punctul de vedere al conținutului său de sens, sub dubla existență a unei calificări referențiale și a unei funcționalități. Calificarea referențială reiese din valoarea de de-semnare a semnului care semantizează o anumită secvență a existenței (mai ales, zona cuvintelor abstracte), pe cînd funcționalitatea ține de domeniul experienței. Constantele sensului se construiesc datorită utilizării sale în contexte analoge sau în contexte diferite, rezultînd din acestea o matrice metaculturală care integrează semnele într-o taxonomie generală. Matricea metaculturală cu marcă lingvistică se oferă ca propunere de sens pentru lectură și funcționează în virtutea unui contract social ce fixează statutul semantic al semnificantului. Montarea semnului, semnificarea sa pentru lectură, prin reprezentarea, prin calificarea sa referențială și prin funcționalitatea sa, aparține experienței umane raționale, corespunde acțiunii seriale de simbolizare referențială, în care actul de vorbire este purtător al unei dimensiuni simbolice implicite. Cititorul contribuie astfel la producerea unei anumite specificități de sens, înțeleasă, în procesul lecturii, ca manifestare lingvistică care combină semnele, în funcție de o intertextualitate individuală, în relație de dependență cu circumstanțele particulare ale discursurilor literare. Miza discursivă specifică unui text se bazează pe anumite acte de vorbire. Conceptele de „denotație" și de „conotație", de „semnificant" și de „semnificat", de „marcă lingvistică", de „referent extralingvistic" intră în domeniul competenței de lectură. Cunoștințele lingvistice se constituie pe măsură ce cititorul traversează o serie de acte discursive, purtătoare de tot atîtea mize discursive, în care fiecare act este rezultanta activității lingvistice de simbolizare referențială și de semnificare. Acest fapt are drept consecință situarea cunoașterii în centrul unei duble construcții semio-lingvistice (Patrick Charaudeau, 1983):

a) construcția unei intertextualități discursive (mișcarea este exocentrică): marca lingvistică este purtătoare de sens specific – semnificarea;

b) construcția unei rețele structurale (mișcarea este endocentrică), în care, datorită relațiilor de contrast (sintagmatice) și a celor de opoziții (paradigmatice), se produce decantarea, ca expresie a unei cunoașteri metaculturale bazate pe mărci, și incantarea – ca trăire individuală.

4.2.3. Exercițiul de lectură semiotică

O propunere pentru un exercițiu de lectură semiotică are în vedere un proiect de construire și de descriere a construcției de sens, pe care îl putem realiza prin lectură și prin compunere. Acest proiect continuă cu o prezentare metodică și cu sugestii didactice referitoare la strategiile de lectură (vezi infra, *Capitolul 6*). Pe parcursul lecturii, relațiile dintre text și cititorii săi pot oferi observații interesante. Lectura inițială încearcă să preia formele semnificante prin ele însele și să descrie ceea ce reglează, pe subsidiar, evidența și coerența lor fragilă. Căutînd proximitatea în semnificația textuală, cititorul intenționează să circumscrie locul lecturii, în care se produce această înțelegere a sensului, ghidat de o ipoteză. Pe măsură ce sînt degajate rețelele de referință internă, care dau caracteristica centrală a textelor literare, definind specificul acestora, se asigură autonomia relativă a lecturii, în care descrierea procesului ca atare ar trebui să permită precizarea rațiunilor unei bogății de sensuri intuitiv percepute. Este evident că acest tip de explorare a textului își propune să utilizeze constructiv așa-zisa „lectură recreativă". Lumea textului devine astfel transparentă. Percepția

globală a textului presupune detaşarea impresiilor referenţiale pe care le lasă lectura, fixînd o evidenţă simplă, cu scopul degajării interne a sensului, care, în textură, produce o imagine a lumii.

Apoi, urmează analiza în spirală care înseamnă trecerea succesivă şi sensibilă prin diferite straturi ale textului, integrînd, după o schemă didactică progresivă, elementele care alcătuiesc textul într-o formă proprie, inefabilă în proiectarea lecturii. Aici, putem pleca de la evidenţa verbală lineară (vezi infra, *Subcapitolul 4.2.4.*), mai accesibilă observaţiei imediate, după care, se izolează fragmentul de analizat. Acesta poate fi studiat în trei timpi: (a) un paragraf figurativ; (b) o prezentare mai abstractă a narativului; (c) o analiză conceptualizată, de la care se aşteaptă o formă de restituire a poeticităţii textului.

4.2.4. Prima lectură

a) Operaţiile tradiţionale de segmentare se sprijină pe repere legate de dispoziţia materială a datelor discursive. S-ar putea extrage observaţii interesante privind organizarea şi schema relaţională a textului, dar, după cum vom vedea, schema relaţională nu se limitează numai la recunoaşterea empirică a unei segmentări superficiale. Dacă vom căuta să desfacem textul în unităţi de analiză, se observă, încă de la început, că se instalează un tip de ierarhie: linearitate şi evenimente mărunte decupate în fluxul discursului. Acestea din urmă sînt legate de enunţarea însăşi, instituind variaţiile de persoană, de timp şi de spaţiu. Enunţarea pentru cititor constă într-o proiectare, dincolo de sine, a persoanei, eventual, reangajate în text, sub forma vizibilă a lui „eu", a naratorului, şi a interlocutorului său, cititorul.

b) O opoziţie frapantă se instalează între cele două niveluri: primul este guvernat de schimbarea persoanei, determinată de poziţia locutorului pe subsidiar, formînd unităţile de discurs, dialogul şi comentariul; al doilea este cel care instituie naraţiunea (aici, se instalează un prag enunţiativ, intern discursului enunţat şi absent pînă în acest punct, care determină apariţia persoanei naratorului). Acest contrast se poate observa cu ajutorul instrumentelor lingvistice şi joacă un rol esenţial în trecerea de la dialog la comentariu. Din acest proiect de tratare superficial secvenţială, se pot trage concluzii provizorii asupra evoluţiei textului (la prima lectură).

4.2.5. Re-lectura

a) *De la parafrază la prezentarea narativă*

Re-lectura textului permite utilizarea pe etape a unor instrumente de analiză din ce în ce mai abstracte. Primul instrument de analiză este parafraza figurativă care conduce la ideea de *rezumat*. Acesta constă în condensarea secvenţelor care se înlănţuie, fără ca cititorul să se detaşeze de universul referenţial specific textului. În mod natural, parafraza figurativă se ajustează pe evenimente mărunte, relevate încă de la începutul lecturii de suprafaţă. Condensarea epurează textul, îl reduce la o suită de propoziţii simple, care generează o imagine a realităţii reflectate în lectură. Parafraza figurativă, cu prag minim de acceptare, se bazează pe selectarea intuitivă a figurilor de lectură care acţionează prin izotopiile dominante, întotdeauna superioare celor anterioare. Ca urmare, în didactica lecturii, procesul de semnificare trebuie luat ca ierarhie de conţinuturi secvenţiale (vezi *Anexa 1*).

b) Re-parcurgerea textului are drept obiectiv reprezentarea narativă, etapă mai abstractă, care se detaşează de universul referenţial şi permite producerea unei matrice (A. J. Greimas, 1972). Secvenţele poartă denominaţii diferite (de exemplu, în *Dan, căpitan de plai,* de Vasile Alecsandri: situaţia iniţială; evenimentul perturbator; degradarea situaţiei; lupta; situaţia finală). Din confruntarea unor universuri narative variate, reiese construcţia metalimbajului, care relevă caracterul canonic al textului. Detaşat de specificitatea textului, metalimbajul constituie un instrument de observaţie şi de analiză, care poate apărea şi în alte texte sau, mai mult, poate servi drept matrice pentru producerea altor texte. Avem în vedere, aici, strategiile de transfer, practicate în şcoală, dintre lectură şi compoziţie. Pentru variaţie didactică, este indicat chiar să se modifice obiceiul figurativ, păstrînd, în acelaşi timp, înlănţuirea funcţională a situaţiilor (vezi infra, *Capitolul 6*). Este cazul parodiei sau al memorării parodiate.

c) Totuşi, metalimbajul prezentării rămîne referenţial, structurat pe etapele enumerate anterior. O matrice morfologică conduce la o teorie a acţiunii didactice, de exemplu, reconstrucţia, compunerea textului, dar aceasta nu facilitează accesul nici la structurile discursului, nici la reperarea caracterului propriu al textului, nici la evenimentul însuşi al limbajului. Discursul literar oferă posibilităţi infinite de investigaţie! Reconstrucţia textului prezintă chiar tendinţa de îndepărtare faţă de text (simptomul comentariilor gata făcute este generat de această disponibilitate). Dar, în acelaşi timp, putem vorbi despre înclinaţia copiilor spre o „lectură a realităţii", în care aceştia se regăsesc cel mai confortabil (vezi infra, *Capitolul 2*). Urmarea firească este asumarea transparenţei textului, cu atît mai mult cu cît relatarea este mai canonică, mai conformată stereotipurilor transculturale ale naraţiunii (de exemplu, literatura de aventuri, S.F. etc.).

4.2.6. Lectura reversibilă

a) Elemente de analiză conceptuală

Spre deosebire de etapele anterioare, finalizate prin parafraze sau prin matrice, analiza conceptuală se finalizează prin modele. Utilizînd instrumentele analitice ca resorturi interne ale textului, acestea devin obiectiv perceptibile. Dacă prima lectură, referenţială, vizează stratul figurativ, a doua lectură este condiţionată de experienţa pragmatică a cititorului căreia ar urma să-i definim caracterul operator. Secvenţele narative ale textului intră într-o altă etapă de formulare, mai abstractă: (1) starea; (2) transformarea; (3) intensificarea; (4) transformarea; (5) starea.

b) Simetria răsturnării de conţinuturi narative nu corespunde mai puţin unui nivel de articulare autonomă a semnificaţiei:

Starea iniţială

În această secvenţă, nu este vorba de o situaţie, ci, mai degrabă, este vorba despre o stare, pentru că aceasta redă impresia de situaţie sub efectul utilizării predicatelor. În interiorul paradigmei, figurile de stil pun în evidenţă un anumit mod de existenţă a valorilor semantice, adică a dinamicii textului. Relaţiile paradigmatice nu evidenţiază, cum am fi tentaţi să credem, numai o taxonomie evidentă, simplistă, ci angajează o dezvoltare narativă specifică, care proiectează dimensiunea sintagmatică a textului (Roman Jakobson, 1963). Considerăm că sensul actualizării domeniului

semantic poate fi prejudiciat de starea de receptare a lectorului. Starea de receptare a cititorului şcolar este generată atît de factori exteriori (sociali, culturali, instituţionali), cît şi de factori interiori (de natură cognitivă, afectivă şi chiar psiho-motorie).

Prima metamorfoză

Propunerile intenţionale sînt dominate de verbe de acţiune. La o analiză tehnică, s-ar putea recunoaşte o suită de programe narative ierarhizate, transformări sau schimbări de stări, legate unele de altele prin instituiri cauzale (Eveline Martin, 1992). Transformarea acestei stări iniţiale se prezintă nu numai la nivel abstract ca un lanţ de presupoziţii, dar şi la nivel figurativ ca parcurs de lectură mitic al cititorului.

Intensificarea

Similare sau diferite în structura lor, reiterarea programelor narative produce un efect de intensificare graduală, de dramatizare a textului. Este vorba despre repartiţia, care focalizează parcursul de negare a subiectului (a învesti, a prolifera, a (se) apropria), apoi itinerarul obiectelor, culturale şi materiale. Conţinuturile semantice şi formal sintactice sînt corelate pentru a provoca intensificarea sau rarefierea ritmului de dezvoltare. Intensificarea ritmului se poate urmări în două planuri sincronice: pe de o parte, în planul conţinutului, pe măsură ce lectorul se specializează în receptarea figurativului, a obiectelor inventariate; pe de altă parte, în planul expresiei (pe măsură ce evoluează structurile verbale, cititorul descoperă similitudini sintactice, redundanţe fonice). Din punctul de vedere al cititorului, cele două planuri ale limbajului sînt purtătoare, împreună, de acelaşi efect de sens, intensificarea. Acest tip de fenomen semio-simbolic se poate defini printr-o fuziune parţială dintre semnificant şi semnificat. În anumite secvenţe ale textului, categoriile semantice întîlnite sînt similare în fiecare plan al receptării (autor – cititor). Ca urmare, este vorba despre o motivare reciprocă între semnificant şi semnificat, realizată pe baza relaţiilor interne, instituite în interiorul obiectului semiotic (aici, textul literar). Fără a fi privilegiul exclusiv al poeziei, fenomenul semio-simbolic este producător al efectului de poeticitate.

A doua metamorfoză. Degajarea modelului

O altă serie a parcursului subiectului se sprijină pe ocurenţa programelor narative temporale. Corespunzînd enunţurilor schemei narative canonice, A. J. Greimas (1972) propune modele ipotetice de structurare a parcursurilor narative:

- manipularea, în care se pun în relaţie actantul, destinatarul, sursa de valori (cititorului i se propune un „contract", explicit sau implicit);
- acţiunea, în care subiectul este confruntat cu anti-subiectul;
- sancţiunea, care este secvenţă de închidere, atunci cînd subiectul implicat primeşte (sau nu) de la destinatar confirmarea acţiunii (ne)împlinite. Traducerea semiotică a microfinalului este aproape tautologică: formează o unitate narativă relativ autonomă, în care universul referenţial nu este altceva decît relatarea încadrantă (este vorba despre o nouă manifestare a referentului intern al textului).

Textualitatea este un echilibru delicat între o continuitate-repetiţie, pe de o parte, şi o progresie a informaţiei (Jean-Michel Adam, 1988). Pentru ca un text să fie

interpretat ca atare, ar trebui să apară nu numai ca o secvență de unități legate între ele, dar şi ca o evoluție care progresează spre un sfîrşit (Oswald Ducrot, 1984). Textul ficțional exprimă un nivel de acomodare la această tensiune constitutivă, specifică oricărei textualități, continuitate - repetiție şi / vs progresie. Imaginea de lectură este amplificată continuu pentru cititor, pentru că aceasta este generată, în primul rînd, de apetitul său pentru experiența sa de viață. Sau, versus, cititorul reține despre ce este vorba în textul parcurs, fără a avea însă totdeauna capacitatea de dezvoltare a conținutului interior al lecturii.

Starea finală

Nu este de mirare că într-un text, în care trăsătura sa canonică se manifestă la diferite niveluri de analiză, cititorul poate să înscrie natural capacitatea sa de dezvoltare globală în structura de bază a textului, relevînd astfel o raționalitate suficientă sieşi (vezi infra, *Capitolul 3*). Compromisul între valorile opuse este reprezentat figurativ în secvențe distincte, iar apariția unui conector denotativ este însemnul de deplasare a paradigmei textului (de exemplu, conjuncțiile narativ – adversative din balada *Miorița*).

Concluzii parțiale

Relevanța caracterului operativ al instrumentelor conceptuale din semiotică, raportată la lizibilitatea textului şi la elementele de teorie a limbajului poate fi tratată didactic. Din punctul de vedere al analizei literare, se desprind o serie de idei din ceea ce am numi referința internă a textului: raporturi paradigmatice, înlănțuiri şi reiterări de situații, informarea / formarea cititorului, procesul de decodare / codare semio-lingvistică, în care expresia sensibilă, presupusă, se îmbină cu dinamica conținuturilor (modelarea). Toate aceste elemente demonstrează că textul produce propriile sale resurse referențiale, iar universul pe care îl reprezintă îşi alcătuieşte densitatea de imagini din rețeaua de relații care îl promovează în existența cititorului.

(B) Traseul limbajului în discursul literar

4.3. Pentru o abordare funcțională a noțiunilor de limbă

4.3.1. O definire preliminară a funcțiilor şi a noțiunilor

a) În relație cu un subiect particular, orice act de vorbire este funcțional organizat într-o situație individuală (aceasta înseamnă că se aşteaptă totdeauna să dirijăm discuția într-un anumit sens). Limbajul pe care îl folosim se schimbă atunci cînd elementele comunicării (situație, subiect) se modifică, pentru că învățăm să ajustăm limbajul în funcție de condițiile comunicării. La nivelul învățării şcolare, un demers lingvistic funcțional trebuie să releve scopurile comunicării. Acestea din urmă grupează sensurile mesajului pe ceea ce cititorul ar vrea să trăiască sau pe ceea ce ar

dori să îndeplinească prin limbaj. Dacă cititorul ar vrea să intre în interacțiune cu autorul pe temeiul parcurgerii unei opere literare? În mod obișnuit, există exemple de funcții simple ale limbajului, prin care toate ființele umane doresc să-și exprime potențialul afectiv și intelectual; cu alte cuvinte, a aduce pe alții să cunoască scopurile sau obiectivele unor acțiuni. Sophie Moirand (1990) consideră că cele două funcții raționale ale limbajului, de reprezentare și de comunicare, sînt montate serial într-un text, prin operații de (1) referință (de de-semnare – lexicul), de (2) caracterizare și de predicație (sintaxa), de (3) enunțare. Ca urmare, cititorul emite o ipoteză de sens semantic și una de sens comunicativ, potrivit cărora cele trei operații înseriate de mai sus lasă urme în text: referințe la existența rațională și la intențiile de comunicare. Limbajul mesajului permite nu numai de-semnarea, dar și categorisirea, caracterizarea existenței, antrenînd concomitent operații cognitive generale și lingvistice. Schimburile interactive dintre locutori (situațiile de viață, lectură și compoziție) se produc nu numai pe baza unui lexic, dar și a unor categorii abstracte, cu funcție implicită, care permit reprezentarea lumii (categorii noționale, semantice și semantice-gramaticale). Re-iterarea, re-ciclarea limbajului prin lectură permite operația de co-referință la suportul oral sau scris oferit de text (semnul lingvistic – referent – referință; anaforă – cataforă – diaforă).

Echilibrul dintre progresie și coeziune, tradus în limbajul lecturii, conferă un caracter dinamic comunicării. După cum știm, suportul informației, tema, propusă la început, este validată de un agent uman printr-o informație nouă, rema, care, la rîndul său devine progresie de temă lineară sau evolutivă, progresie de teme derivate (vezi infra, *Capitolul 5*). Pe de altă parte, rețelele de co-referențiale (anafora și catafora, lexicală sau gramaticală) trimit la existența reală și fictivă, pe baza operațiilor discursive a unor organizatori temporali (timpurile verbale), a conectorilor cu sens lexical sau sintactic (conectorii retorici au rol demonstrativ sau argumentativ explicit).

b) Dar esențialul punct de clarificat rămîne totuși faptul că limbajul funcțional al lecturii trebuie, de asemenea, să încorporeze noțiuni specifice; aceasta vrea să însemne, vorbind în itemi de vocabular, că cititorul poate răspunde complet la întrebările de tipul cine? / unde? / cînd? / de ce?. Alte noțiuni detaliate, pe care le putem examina ca fiind diferite ca funcție, completează sistemul referențial noțional al cititorului: cît timp? /cît de departe? /cum? etc.

Este mai simplu, așadar, să încercăm să clarificăm conceptul de *noțiune specifică*, știind că acele cuvinte care urmează unei expresii funcționale ar putea fi, în general, considerate alte noțiuni. Noțiunile specifice sînt acele elemente prin care putem exprima un univers de imagini și de idei cărora le potențăm semnificațiile din experiența cititului cu semnificații secundare de nume, pronume, verbe, prepoziții, conjuncții, adjective sau adverbe. În timp ce funcțiile de bază, subiacente expresiilor specifice, depind de sensul specific al comunicării conferit de text, noțiunile specifice depind de trei factori majori:

i) funcțiile acestora;

ii) celelalte elemente din situația de comunicare;

iii) subiectul despre care se discută.

Dar noțiunile specifice pot fi substituite de alte cuvinte, apropiate ca sens, depinzînd de subiectul în discuție, de situația și de persoana implicată în actul

comunicării. Scopurile comunicării prin lectură, dependente de o funcție, pot fi preluate pe două căi principale: formule, expresii, comune cu lumea cititorului, sau expresii comunicative pentru cititor, în plan informal / formal. Într-un context diferit de lectură, anumite expresii comunicative ale textului pot fi modificate, în funcție de scopurile de comunicare ale cititorului.

c) O situație de comunicare prin lectură include:

- *Funcția + situația + subiectul*

Acesta din urmă conferă specificul funcțiilor completîndu-le. Luate împreună, componentele comunicării se manifestă prin exponenții actului expresiei.

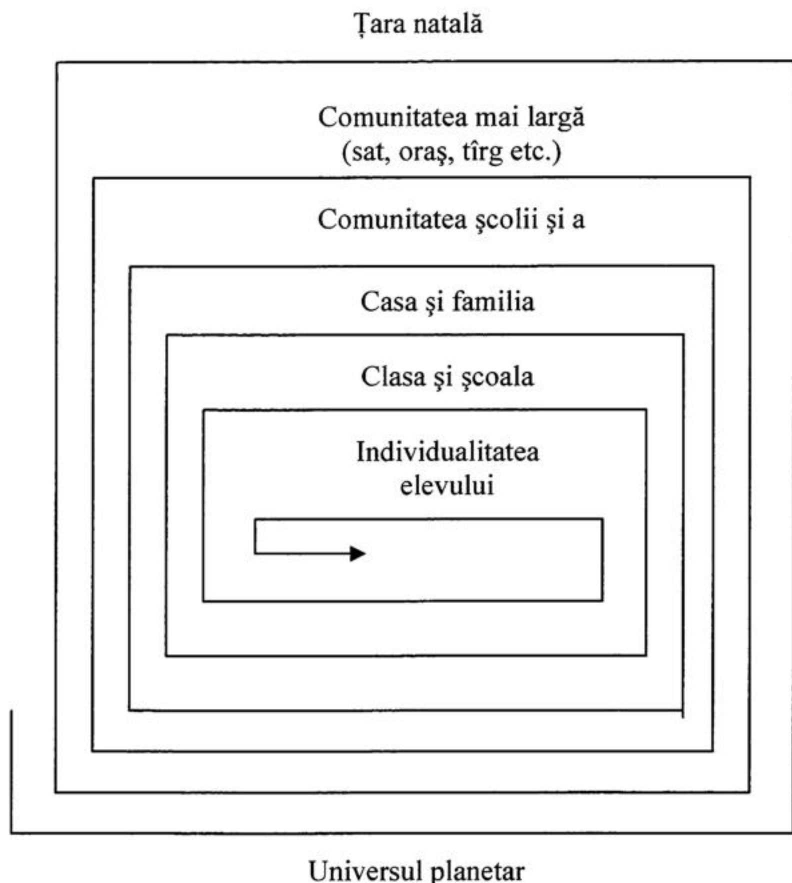
- *Funcția apare în expresii comunicative și / sau în formule.*

Exponenții, în general, sînt expresii ale limbajului sau expuneri care deviază de la funcție, de la situație sau de la subiectul comunicării. În textul literar, exponenții sînt forme ale limbajului, pe care autorul îi folosește să se exprime (să realizeze un mesaj sau să completeze); să indice o obișnuință a elementelor într-o situație de comunicare (rolurile sociale ale personajelor, care vor influența formalismul sau informalismul comunicării); să mențină subiectul comunicării, atunci cînd acesta este important pentru evoluția textului. Exponenții pe care autorul îi selectează în vorbirea personajelor sale, ca și cititorul în limbajul său interior, depind nu numai de elementele situaționale menționate anterior, dar și de personalitatea emițătorului și a receptorului sau de nivelul competenței lingvistice.

- *Situația de comunicare precizează persoana, locul, timpul, subiectul* prin:
  - Noțiunile specifice care sînt vehiculate de: nume, verbe, adjective, adverbe, structuri frazeologice. La acestea, pot fi adăugate variațiile de limbaj, rezultate din zona dialectală a autorului / a cititorului, din formalismul sau din informalismul pe care aceștia ar dori să-l mențină într-o situație particulară de comunicare, din modul de receptare a textului literar, oral sau scris.
  - Noțiunile universale care au statutul de noțiuni de expresie general umană.

d) Abordarea unui demers funcțional comunicativ constă în faptul că elevii și scopurile comunicative sînt nucleul programului de învățare. Nevoile actuale sau îndepărtate ale elevilor (sociale, vocaționale sau academice) sînt, sub toate aspectele, acelea care aparțin unui program de învățare realizat prin interiorizarea unui conținut cultural. În timp ce atenția cuvenită este oferită anumitor aspecte de selectare sau de gradare a conținuturilor cultural-lingvistice, o altă latură a problemei este funcția pe care o dobîndește programul cultural și lingvistic. Actul lecturii, chiar la niveluri elementare, va putea fi intrinsec motivat simplu, deoarece exprimă funcțiile de comunicare ale limbajului, de bază și universale. Reprezentările grafice sau auditive ale cititorului pot fi folosite drept suport pentru noțiuni, în sens apropriat, menite să completeze funcția specifică conferită de autorul textului într-un anumit context sociocultural. Demersul funcțional comunicativ presupune o reflecție curriculară (reprezentat grafic printr-o spirală expandabilă), realizat atît prin componentele lingvistice, cît și prin descrierea poziției virtual sociale a cititorului într-un anumit context cultural. Suportul didactic, într-un asemenea program specific, este textul literar, ficțional sau nonficțional, racordat la un proces longitudinal de învățare prin lectură.

Evoluția temelor socioculturale



4.3.2. Premise teoretice în lectură

Aşa cum am arătat anterior, limbajul de predare reflectă principiile pe care propunătorii demersului funcțional le consideră valide în interiorul teoriilor cultural-lingvistice, psihologice, sociologice şi educaționale. Transferul valorilor culturale într-un demers didactic funcțional se realizează prin combinarea umanismului şi a cognitivismului (vezi infra, *Capitolul 3*).

a) Considerații sociolingvistice

În timp ce comportamentul comunicativ este întotdeauna situațional, condiționat şi predispus la infinite variații, am putea aprecia că trei factori se regăsesc şi în actele de lectură:

i) funcțiile, de care limbajul se serveşte în viața cotidiană;

ii) variațiile de limbaj, probabilități în interiorul fiecăreia dintre aceste funcții;

iii) aluziile socioculturale împărtăşite – pe care specialiştii le numesc presupoziții –, utile nu numai în cazul înțelegerii complete a unor mesaje specifice unor comunități lingvistice, dar şi determinării acceptabilității şi apropierii lor (Mary Finocchiaro et al., 1983).

După opinia noastră, limbajul interior al cititorului, ca şi imaginile de lectură, sînt orientate de limbajul de expresie al cărţii, întemeiat pe funcţiile majore ale comunicării în societate (vezi infra, *Capitolul 2*).

Examinînd variabilele sistemului socio-lingvistic, D. A. Wilkins (1977) găseşte că funcţiile majore de expresie ale limbajului sînt:

- modalitatea (a exprima gradele de certitudine şi de necesitate, ca şi convingerea, voinţa, obligaţia sau toleranţa);
- disciplina morală sau evaluarea (judecata, aprobarea, dezaprobarea);
- persuasiunea (persuasiune, recomandări, predicţii);
- argumentul (legat de schimbul de informaţii sau de opinii: informaţie asertivă sau căutată, acordul, dezacordul, negaţia, concesia);
- cererea sau expunerea raţională (notele de autor, subcategoriile la o argumentaţie sau la o evaluare critică);
- emoţiile personale (pozitive sau negative);
- relaţiile emoţionale (felicitări, ostilitate);
- relaţiile interpersonale (politeţe, poziţia formală / informală a emiţătorului).

Profesorul ar trebui să aibă în vedere toate secvenţele demersului funcţional comunicativ.

Modelul funcţional comunicativ al lui de Jan A. Ek. Van (1980) se compune din:

- informaţii factuale, imparţiale şi preluate (a identifica, a reporta, a corecta, a întreba etc.);
- atitudini intelectuale, exprimate şi percepute din exterior (a exprima şi a se întreba despre acordul sau dezacordul interlocutorului, a accepta o ofertă sau o invitaţie etc.);
- atitudini emoţionale, exprimate şi percepute din exterior (plăcerea sau neplăcerea, surpriza, speranţa, intenţia etc.);
- atitudini morale, exprimate şi percepute din exterior (a se scuza, a exprima aprobarea sau dezaprobarea etc.);
- a sugera (a sugera un curs al acţiunii, a aviza, a avertiza);
- a socializa (a întîlni sau a se despărţi de anumite persoane, a propune un toast etc.).

Demersul funcţional comunicativ propus de Jan A. Ek. Van (1980) este dominat de următoarele funcţii:

i) Funcţia personală care se referă la abilitatea autorului sau a cititorului de a-şi clarifica gîndurile, de a le aranja sau de a le clasifica, de a-şi exprima revelaţiile, ca şi gama emoţiilor pe care fiecare fiinţă umană le are;
ii) Funcţia interpersonală permite stabilirea sau menţinerea unor relaţii sociale dezirabile;
iii) Limbajul folosit într-o funcţie directivă permite emiterea unor cereri sau a unor sugestii, argumentarea sau inducerea unor idei;
iv) Funcţia referenţială a limbajului presupune raportarea la trecut, la prezent sau la viitor, la împrejurările imediate, ca şi la limbajul însuşi (funcţia metalingvistică);

v) Funcția imaginativă se referă la limbajul creativ, la abilitatea de a compune texte cu rimă, poezii, eseuri, povestiri sau jocuri (în cazul nostru, jocuri didactice, orale sau scrise).

- *Varietățile limbajului*

Bazele generale pentru folosirea funcțiilor par simple totuși, dar varietățile limbajului utilizat de cititor sînt, în general, condiționate de trei factori principali:

i) geografici (de exemplu, dialectele);

ii) sociali (care depind nu numai de rolurile sociale, dar şi de relațiile între clasele sociale, de statutul comunității, ca şi de potențialul educativ acesteia;

iii) alți factori, subsumați elementelor conținute în termenul de registru. *Registrul* limbajului este, în general, definit ca variație a limbajului care depinde de formalismul sau informalismul situației, de subiectul în discuție, de modul de evoluție a discursului, oral sau scris.

Limbajul din viața de zi cu zi poate fi: adaptat situației de comunicare, colocvial sau familiar, consultativ, formal, protocolar. Fiecare cititor utilizează, în decodarea textului, un anumit limbaj activ, un cod comutator („code-switching"), corelat al noțiunii de idiolect, care se referă la persoana individuală care utilizează limbajul sau dialectul respectiv. O ilustrare didactică a utilizării codului comutator este, de pildă, sesizarea umorului la nivelul anumitor enunțuri (vezi *Anexele 7, 8*). Sau ironia, polisemantismul în relații culturale diverse.

b) *Aluzia culturală*

Anumite părți din mesajul oral sau scris al comunicării sînt prost înțelese sau sînt preluate sub aspectul ierarhizării false a valorilor, din cauza factorilor socioculturali ai experienței pe care cititorul nu îi are activați. Un program realist de lectură, bazat pe program funcțional, are în vedere uzul creativ al limbajului. În materie de aluzie culturală, trăsăturile paralingvistice ale limbajului, ca şi caracterele kinezice sînt componente care intră într-un proiect de învățare sociocultural, pe care cititorul îl preia în limbajul său interior de lectură.

c) *Aspecte psiholingvistice*

Proiectul ia în calcul şi nevoile principale de comunicare ale ființelor umane. Parametrii de lucru ai proiectantului didactic sînt:

- funcția de comunicare: personală, interpersonală, directivă, referențială, imaginativă;
- situația de comunicare interpersonală: (vîrstă, atitudine, rol, statut, personalitate, distanțe, presupoziții);
- noțiunile specifice: nume, verbe, adjective, structură sintactică, cuvinte, cuvinte idiomatice, expresii etc.;
- codul activ, codul de transfer;
- exponenții situației de comunicare.

Programul de lectură este automotivant, deşi prevede etape diferite de achiziție, în funcție de ritmul lecturii realizat de către fiecare cititor.

d) *Probleme lingvistice*

Un demers funcțional comunicativ presupune, în primul rînd, formarea unei baze de cunoaștere a subsistemului fonetic, gramatical, lexical, ca și abilitare în receptarea și în exprimarea scrisă și orală (colocvială, literară, academică). Semnificația unei anumite receptări sau exprimări este dată de combinația sunetului, de combinația gramaticală și lexicală, ca și de sistemul cultural reflectat în aceste structuri lingvistice. La nivelul exprimării orale și scrise, se regăsesc anumite componente ale comunicării care aparțin sistemului cultural: apropierea limbajului, în funcție de situația socială, gesturile, distanțele menținute, semnificația sunetelor nearticulate, semnele, valorile, moravurile, tabieturile, ritualurile, obiceiurile, formele de artă, instituțiile sociale etc. O cunoaștere conștientă a acestor subsisteme este necesară pentru cultivarea deprinderilor de ascultare și de înțelegere; de vorbire și de lectură apropriată, fluentă și corectă; de lectură și de interpretare; de lectură recreativă și de redactare. Atunci, instituirea didactică a procesului de codare (a /a-și / a se exprima, oral sau scris, gîndurile în cuvinte sau în enunțuri, în ecuații lingvistice exponențiale la toate nivelurile de formalism sau de informalism), ca și de decodare (a înțelege ceea ce se aude sau se citește), necesită cunoașterea și înțelegerea elementelor amintite anterior.

- *A coda* înseamnă a contextualiza, pe subsidiar, deprinderile obișnuite, dar și speciale, pentru a crea o situație de comunicare: controlul asupra perceptualului (Jacques Lacan, 1966), deprinderea de ordonare a gîndurilor într-o secvență de informație corectă, cu un aspect comprehensibil.
- *A decoda* presupune:
  - a discrimina intonația, accentul cuvintelor, al propozițiilor și al frazelor, relațiile dintre sunete sau dintre sunetele-simbol, acolo unde este cazul;
  - a distinge ordinea cuvintelor și diferențele lor structurale;
  - a recunoaște trăsăturile redundante ale limbajului;
  - a integra cunoștințele noi în cunoștințele anterioare, de fond;
  - a reține prima parte a mesajului, în timp ce continuă lectura;
  - a deduce imediat, plecînd de la cuvintele cunoscute și stocate în memorie, sensurile altora noi, într-un context de expresie a unui mesaj particular;
  - a deduce înțelesul noilor cuvinte din aceste contexte.
- *A decoda un mesaj* este, în general, mai dificil decît a coda: a transfera enunțuri în imagini de lectură, apoi, într-o secvență logică, apropriată, cere o atenție activă și o implicare conceptuală a cititorului sau a ascultătorului.

După opinia noastră, noțiunile specifice din limbajul lecturii necesită o clasificare, fiind situate deasupra problemelor descriptive din lingvistică. Aceste noțiuni, privite din perspectiva demersului didactic funcțional, sînt utilizate adeseori sub două aspecte (D. A. Wilkins, 1977):

- un aspect general, cu referire la fenomenele lingvistice universale (categoriile semantico-gramaticale): timpul, spațiul, cantitatea, moțiunea, materia / subiectul, cazul, deixis-ul;
- un aspect specific, cu referire la itemii structurali și de vocabular, pe care îi putem găsi în interiorul categoriilor gramaticale generale (la rîndul lor, acestea ar trebui completate și clarificate de sensul, de funcția expresiei de limbaj).

Sub aspectul supra-enunțării specifice procesului lecturii, posibilitățile cazuale, ca şi utilizarea deicticelor pentru realizarea imaginilor interioare de lectură, ni se par importante.

D. A. Wilkins (1977) distinge următoarele posibilități cazuale în comunicare:

i) agentivul / agentul (persoana care provoacă la acțiune);
ii) obiectivul (entitate rezultată din obiectivarea verbului);
iii) dativul (persoană afectată de verb);
iv) instrumentalul (inanimatul care are corespondență într-o acțiune realizată din exteriorul verbului);
v) locativul (locația unui eveniment);
vi) factitivul (obiectul sau rezultatul obținut dintr-o acțiune a verbului);
vii) benefactivul (o persoană care beneficiază de o acțiune).

Deixis-urile, care se referă la anumite categorii gramaticale, precum pronumele, adjectivele sau pronumele demonstrative, posesive sau articolele şi adverbele, leagă împreună părți diferite ale aceloraşi oportunități sau diferite oportunități de comunicare (Emile Benveniste, 1966) (vezi infra, *Subcapitolul 4.4*).

Dacă am considera că există relații între funcții, noțiuni şi gramatică, atunci este normal să ne întrebăm în ce măsură gramatica formală, cu structurile sale, demonstrează funcțiile limbajului? În realizarea unui demers funcțional, pornim de la premisa de operare a selecției didactice potrivit căreia uzul limbajului determină structura demersului şi nu invers (Ion Coteanu, 1990). Pe de altă parte, tentativa de determinare a unor parcursuri, prin care structura limbajului reflectă traseele de gîndire ale subiectului-autor, care se foloseşte de limbaj, este limpede că aparține şi subiectului de investigație, cititorului. Acest silogism de lectură inspiră demersul didactic care se bazează pe practica funcțională a limbii. Prin cele două trasee de cunoaştere, a limbajului şi a discursului, lectura şcolară se regăseşte în aria social stabilă a programei de învățămînt. Desigur, o programă de învățămînt poate să expună o listă de itemi gramaticali şi să separe funcțiile de comunicare sau noțiunile. Dar este bine să arătăm, de fiecare dată, că anumite forme pot fi exemplificate de anumite funcții sau pot exemplifica anumite funcții ale comunicării, după cum poate fi valabil şi invers, anumite funcții ale limbajului ar putea determina exprimarea cititorului. Un element ni se pare important în această prezentare, şi anume, faptul că *nu există o relație necesară şi suficientă între forme şi relații.* O anumită funcție gramaticală poate fi utilizată pentru a exprima o anumită funcție comunicativă, după cum anumite categorii abstracte ale lingvisticii nu pot fi folosite în anumite instanțe pedagogice în uz şi, atunci, limbajul profesorului poartă responsabilitatea probării unui sistem coerent lingvistic în fața elevilor, ca şi responsabilitatea de a oferi oportunitățile de limbaj apropriat.

4.3.3. Premise psihologice

Aşa cum s-a arătat anterior, o analiză prealabilă a nevoilor de comunicare ale societății contemporane este necesară, ca şi analiza, în acest context, a nevoilor imediate sau îndepărtate ale elevilor. Determinarea tipurilor de motivații ale elevilor, integrative sau instrumentale, este de primă importanță. Prin motivație de tip integrativ înțelegem dorința unor elevi de a fi acceptați prin şi pentru a intra în comunitatea orientată cultural, pe cînd motivația instrumentală presupune dorința unor elevi de a-şi

însuşi corect norme şi forme expresive ale limbii, într-o anumită ordine, aparţinînd unui sistem instrumental dinamic. Învăţarea devine eficientă dacă itemii de limbă semnifică atît situaţii din viaţa reală, cît şi din viaţa simbolic reală (de exemplu, pregătirea teoretică pentru o anumită profesie). Asociaţiile făcute între expresiile comunicative, noţiunile şi situaţiile variate de comunicare conferă acţiunilor didactice un statut verosimil. De aici, asimilarea imediată şi plăcută a unor secvenţe de învăţare care se bazează pe experienţa de viaţă a elevilor. Aceştia îşi afirmă intenţia de a deveni participanţi la procesul de învăţare, dacă pot transfera lesne limbajul textului în limbaj interior de lectură, pe baza unei experienţe anterioare de viaţă şi de învăţare. Ca urmare, selectînd structurile discursului didactic, profesorul ar trebui să aibă în vedere nu numai nivelurile de învăţare ale elevilor, ci şi grupele de stiluri cognitive ale clasei.

4.3.4. Aspecte didactice

Nu întotdeauna transferul în învăţare este automat. Dar profesorul poate da elevilor săi o abilitate potenţială şi o motivaţie pentru a generaliza sau a-şi continua studiul în domeniu, plecînd de la interpretarea textului, de la regulile de lectură, de la noţiunile relevate de situaţia didactică propusă. În acest caz, un demers spiralat sau ciclic este recomandat, pentru că aceeaşi temă socioculturală, aceeaşi categorie structurală, ca şi aceeaşi funcţie de limbaj permite preluarea logică a unor secvenţe pe trepte ascendente şi succesive de învăţare.

Punctele de început sînt *funcţia comunicativă şi situaţia socioculturală*, în perimetrul cărora cititorul caută posibilităţi de adaptare la expresia textului. Problemele de vocabular şi itemii lexicali sînt concentraţi în jurul uneia sau mai multor funcţii sau în jurul mai multor subiecte oferite de textele literare, dezvoltînd astfel comunicarea. Selecţia şi gradarea itemilor de limbaj sau a noţiunilor lexico-gramaticale în interiorul funcţiilor comunicative, configurate prin lectura şcolară, sînt mai flexibile pentru textele cunoscute deja, mai rigide, dacă se referă la textele literare noi. Ca urmare, în selectarea itemilor de limbaj este bine să se aibă în vedere funcţiile şi noţiunile de care vor avea nevoie ulterior elevii, ca şi posibilitatea realizării unei baze didactice de exersare prin repetiţie. La acestea, se mai adaugă cunoştinţele lingvistice asimilate deja, complexitatea structurii gramaticale în jurul căreia se organizează învăţarea, amplitudinea mesajului oral sau scris. Este bine ca receptarea perceptuală a textului să alterneze cu interpretarea (Paul Cornea, 1988).

- *Premise în utilizarea elementelor funcţional noţionale*

Într-un demers didactic optim de lectură, structura gramaticală şi funcţia nu trebuie să depăşească contextul de referinţă al sistemului funcţional noţional. Funcţia poate fi exprimată direct sau indirect, folosind un număr de structuri lexico-gramaticale diferite, dar, în acelaşi timp, aceeaşi structură poate fi utilizată pentru a exprima mai multe funcţii de limbaj.

4.4. Pentru un demers lingvistic textual

4.4.1. Enunțare și enunțător

a) *Situația de enunțare*

După cum știm, orice enunț aparținînd limbii naturale este rezultatul unei instanțe particulare de comunicare, a unei situații de enunțare, în care intră emițătorul, destinatarul, momentul, locul. Enunțarea devine astfel „punerea în funcțiune a limbii printr-un act individual de utilizare" (Emile Benveniste, 1966). Atunci, ansamblul de factori implicați în producerea unui enunț pot fi luați în calcul a priori pentru a explica evenimentul enunțiativ.

Pledînd pentru o abordare științifică a lecturii în școală, un demers lingvistic textual ar trebui să aibă în vedere conștientizarea procesului de enunțare particulară în fiecare instanță a comunicării și a schemei generale a discursului (reguli, acte convertite).

Limba posedă un element, articularea enunțării, a cărui funcție este de a permite preluarea enunțării de către subiecții individuali. Elementul viabil al comunicării generează o clasă de elemente, a căror funcție este exact aceea de a articula enunțul într-o situație de enunțare (Roman Jakobson, 1960). Cititorul își adaptează circular și reflexiv experiența anterioară la instanța lecturii, prin intermediul elementelor de articulare, prin mobilitatea indicatorilor spațiali și temporali din interiorul textului, realizînd o distincție dintre enunțul-tip și enunțul-ocurență.

b) Identificarea narativă în lectură, în special, se produce discriminînd între persoanele dialogului („eu" și „tu") și pro-numele („el") (Emile Benveniste, 1966). După opinia noastră, în procesul lecturii, „eu" / „tu" trimit la ideea de „roluri", locutor și alocutor / ilocutor / perlocutor, idee pe care didactica de totdeauna a exploatat-o („lectura cu voce tare", „citirea pe roluri", mai nou, „jocul de rol"). Într-un capitol ulterior, ne propunem să dezvoltăm problematica și tipologia strategiilor de lectură. Dihotomia persoană / nonpersoană nu are numai o dimensiune referențială, ci este implicată, de asemenea, și în modalitatea enunțării în relația care se stabilește între subiectul din enunțare și enunțul său. Prezentul este interpretat din punctul acesta de vedere, ca indicînd ceea ce cititorul, co-enunțătorul, ar urma să facă sau ceea ce enunțarea ar sugera pentru acesta într-o proiecție imaginară, declanșată de actul lecturii. Din acest decalaj, rezultă valoarea injonctivă a enunțării în procesul lecturii. Enunțarea literară exclude astfel caracterul imediat și simetric al interlocuțiunii prin lectură.

c) *Enunțarea ad hoc*, specifică lecturii, afectează, în mod special, situația de enunțare în cele trei dimensiuni ale sale, personală, spațială și temporală:

Dativul etic, manifestarea unui exces de enunțare reflectat în sintaxă, este interpretat ca martor al co-enunțătorului în lectură. Deoarece chiar co-enunțătorul se regăsește în poziția de actor al enunțării, dativul etic este șters la nivelul intuitiv al lecturii. Capătă însă relevanță la nivelul deducerii expresivității textului literar.

Dativul posesiv (benefactivul) indică beneficiarul, iar excesul sintactic prin care se realizează subliniază, după părerea noastră, existența unei situații închise de enunțare, în care cititorul se identifică cu enunțarea.

Categoria lexico-gramaticală a politeții are proprietatea de a schimba cadrul obişnuit de dialog, pe care cititorul îl acceptă sau nu, pe lîngă preluarea unui cod prestabilit al ierarhizării sociale.

Deicticele demonstrației pot însoți un gest al enunțătorului, pe cînd cele adverbiale se distribuie în diverse sisteme de opoziții semantice, nu funcționează numai în dimensiunea spațială, ci pot valoriza sau devaloriza anumite segmente ale enunțării. Cititorul își apropie diferențiat anumite tipuri de deictice ale textului care intră în diferite cîmpuri de conexiuni, atît în memoria imediată, cît și în memoria de lungă durată.

Deicticele spațiale operează o localizare fie relativă sau absolută, fie co-textuală, sprijinindu-se pe un element al contextului lingvistic. Într-un monolog interior, de exemplu, nu există distincție între narator şi personaj, pentru că totul se desfăşoară în conştiința subiectului. Alinierea naratorului, a personajului şi a cititorului în această structură textuală întăreşte, în schimb, sistemul argumentativ al enunțării, fapt care poate fi explorat în lectura şcolară (vezi *Anexa 2*).

Deicticele temporale au drept origine momentul care corespunde prezentului lingvistic, ca urmare, numai paradigmele indicativului pot avea valoare deictică. Sub aspectul lecturii, vom observa că, de la textul impersonal pînă la monologul interior, textele nu se pot abstrage unei situații de enunțare sau unei enunțări ad hoc, şi deci sînt suspecte de deictice temporale. După cum arăta Emile Benveniste (1966), locutorii au la dispoziție două sisteme de timpuri: unul aparținînd discursului, celălalt relatării în sine. Primul presupune prezența elementelor de articulare, celălalt absența acestora. În planul receptării, deicticele temporale evoluează pe două niveluri: unul scenografic şi regizoral, am zice, descriptiv, celălalt dialectic şi activ, dar marcat pedagogic.

Categoria aspectului (iterativ, perfectiv, concluziv, finit) se constituie într-un sistem de opoziții care vizează informațiile despre derularea unui proces. Aspectul se detaşează la nivelul unor situații concrete de enunțare şi sînt integrate, ca valori semantice, în narativitatea textului. Cititorul receptează implicit categoriile aspectului, mai ales, incluse în planul de evoluție a acțiunii.

Dacă *perfectul compus* este, în general, timpul discursului, *perfectul simplu* rămîne timpul de bază al textului şi face parte implicit dintr-un lanț cauzal. Diferența dintre cele două timpuri verbale este confuză la nivelul decodării textului, dar poate deveni pertinentă la nivelul transferului în limbajul de expresie al lecturii. În schimb, timpul de bază al discursului suprapus autor-cititor este prezentul, în jurul căruia evoluează trecutul şi viitorul, în funcție de momentul enunțării. Distribuția elementelor de reprezentare în planul dinamic şi în cel static al lecturii, respectiv, cel al discursului şi al relatării apare astfel:

Planul dinamic	Planul static
Discurs	Relatare
Perfect compus / Imperfect	Perfect simplu / Imperfect
Prezent	Viitor simplu / Viitor perifrastic (prospectiv)
Oral şi scris	Scris
Utilizare nespecifică, inedită	Utilizare narativă
Modalizare	Modalizare Ø (aserție)
Enunțuri-tip şi enunțuri-ocurență	Enunțuri-tip, în special

Din perspectivă lingvistico-stilistică, discursul ca şi relatarea, sînt concepte lingvistice eterogene care permit analiza enunţurilor, şi nu a ansamblurilor de texte. Includerea, ca şi intersectarea secvenţială a acestor două structuri enunţiative, nu se produc firesc, schimbarea în paradigma textuală creează elementul de semnificanţă lesne decelabil la nivelul lecturii. De altfel, chiar şi la nivelul receptării textului nonficţioanal care evoluează, mai ales, în planul static, evidenţele discursive ale enunţării sînt percepute ca funcţii ale dialogului dintre cititor şi autor (referenţiale, de contact sau de menţinere a atenţiei etc.).

Din perspectiva lecturii, *prezentul istoric* (aoristic) este învestit funcţional cu organizarea textuală, orientînd cel mai fidel lectorul spre esenţa şi spre imaginarul textului. De altfel, identitatea cititorului în text, tradusă în limbaj interior sau în reprezentări de lectură, se sprijină pe prezentul aoristic.

Complementaritatea aspectuală care există între imperfect şi timpurile perfective explică *prezenţa imperfectului* atît în discurs, cît şi în relatare. Atunci, incipit-ul unui text nu exprimă un proces cronologic, ci numai un reper pentru timpul relatării în sine. Dacă vorbim de naraţiune, avem două niveluri:

- evenimentele care determină progresia unei acţiuni, reprezentate prin formele la perfect simplu;
- la imperfect, nivelul de procese luat în consideraţie, care este în exteriorul dinamismului narativ, accentuează deschiderea procesului.

4.4.2. Rolul descrierii în lectură

Semnalăm, de asemenea, mecanismul lingvistic de economie în receptarea naraţiunii, printre care *evidenţierea* este importantă, fiind strîns legată de fenomenele de descriere. Se vorbeşte, în general, de descriere pe secvenţe care suspendă, la un moment dat, derularea relatării pentru a efectua analiza unui termen de ecuaţie narativă. Problemele care se pun sînt de ordinul organizării perspectivei descrierii, şi deci de utilizare a deicticelor spaţiale şi temporale, ca şi acelea legate de lexicul descrierii care se organizează în taxonomii tematice. Descrierea, dintr-un anumit punct de vedere, poate fi concepută ca o ordonare a unui ansamblu de denominaţii în jurul unei temetitlu a textului literar. Dar o descriere nu este numai o listă de denominaţii. Acestea se organizează în serii de cîmpuri lexicale:

a) fie în ansambluri de termeni, în care asocierea se bazează pe contiguitatea acestora, în unitatea materială a unui referent sau a unui obiect;

b) fie în serii care scot în evidenţă subtemele temei-titlu, cîmpuri semantice conceptuale, frecvent utilizate în analiza structuralistă (vezi *Anexe*).

Dacă domeniul lexical se extinde în spaţiul cultural larg (de pildă, vocabularul prin care se numesc obiceiurile, stilurile domestice etc), atunci se pot compara unităţile care aparţin aceleiaşi categorii sintactice (cel mai adesea, ale grupului nominal), în care semnificaţii se delimitează între ei, în sens saussaurian (vezi *Anexe*). Descrierea se sprijină pe mai multe reţele de sensuri, orizontale sau verticale. Echivalenţa globală dintre tema-titlu şi seriile lexicale, care intersectează planul narativ, presupun, din partea cititorului, o lectură disimulată, repliată pe mai multe sensuri, în progresie (un rol deosebit îl au, aici, conectorii de enumeraţie). Prin descriere, textul narativ este reintrodus în

memoria funcțională a cititorului, și anume, în punctul în care narativul ar părea că se autoexclude, prin identificare afectivă cu acesta.

Pentru didactica lecturii, este bine de știut că receptarea unui text nonficțional are la bază, cu prioritate, o schemă conceptuală descriptivă, ceea ce permite cititorului stocarea și, apoi, transferul informațiilor în memoria operațională, de lungă durată. Dacă descriptivul este receptat pe subsidiar în textul ficțional, în schimb, în textul nonficțional, acesta este reținut în conexiuni, într-o schemă de demonstrație sau de argumentație a ideilor. Integrarea descrierii în progresia narativă are drept efect convertirea imaginarului în univers natural, de referință comună cu cititorul. Descrierea de la începutul unui text are rostul „focalizării interne" a intrigii din planul narativ, după cum și deicticele spațiale și temporale, care aparțin secvenței descriptive, înscriu o prezență de lectură.

4.4.3. Polifonia

Fenomenul ficțional al polifoniei conduce spre o problematică specifică pentru cititor, pentru că se referă la identitatea subiectului enunțător. Dominique Maingueneau (1990/a) consideră că enunțătorul este prezent în text în trei ipostaze coincidente:

- a producătorului fizic al enunțului;
- a enunțătorului care mobilizează un întreg sistem de limbaj, situîndu-se la originea reperelor de articulare;
- a responsabilului de acte ilocutorii.

Enunțarea împlinește un act care modifică relațiile dintre interlocutori (aserție, promisiune, ordin). Ca urmare, putem vorbi despre acte de discurs, transferate, mediate prin lectură, în reprezentări interioare specifice unui proces rațional. Actele de lectură exprimă un tip de comunicare ireductibil la schimburile elementare ale limbajului.

Cititorul devine responsabil de actele de vorbire prin intermediul discursului (Oswald Ducrot, 1984). Dacă fenomenul reluării din dialogul obișnuit oferă posibilitatea disocierii mesajului dintre subiectul vorbitor și interlocutor, autorul devine un corelat al enunțării textuale. Acesta din urmă are existență prin enunțare, și atunci, după părerea noastră, cititorul devine conceptorul secund al situației de enunțare. Poziția cititorului într-un dispozitiv de lectură este marcată de caracteristicile sale de personalitate, diferite de cele ale publicului de lectură (Robert Escarpit, 1980; Dominique Maingueneau, 1990/b). În narațiuni, personajele enunță în discurs direct, cu delegare de responsabilitate din partea autorului. Sub acest aspect, personajul-locutor poate să readucă enunțurile unui personaj, ca instanțe ale propriei sale prezențe verbale (de exemplu, literatura picarescă) sau să substituie poziția autorului pentru genul dramatic, devenind astfel responsabil de toate enunțurile textului.

Or, așa cum am arătat într-un capitol anterior, cititorul poate valida disponibilitățile textului, ceea ce atrage după sine ideea realizării unei poziții simetrice polifonice a acestuia față de text. Altfel nu ar fi posibilă lectura de identificare, proiectivă, prin care cititorul este motivat. Sau, mai mult: vorbim adeseori despre lecturi de interpretare care depășesc sau se situează sub intenționalitatea autorului. Aceste tipuri de lecturi constituie temeiul didactic al metodelor practice de identificare a textului, cu potențial ridicat de motivare pentru elevi: jocul de rol, simularea, dramatizarea. În teatru, se poate distinge un mod de enunțare special, în sensul că situațiile de enunțare

se înlănţuie în interiorul unui ansamblu, în care relaţia dintre text şi cititor este globală. Aceasta este alcătuită din indicaţii regizorale şi se bazează pe relaţia dintre autor şi cititor, ca şi pe multitudinea de situaţii de enunţare (Dominique Maingueneau, 1990/a). În cazul cititorului, putem vorbi despre „teatrul său interior", referindu-ne la un subiect al enunţării care joacă rolul a mai mulţi locutori – *vocea* care inventează şi contraface rolurile. Acest procedeu de transfer aminteşte de discursul preluat în stil indirect, care reprezintă situaţia unui alt locutor, diferită de reproducerea efectivă, fidelă a cuvintelor exprimate iniţial. Distincţia aceasta poate părea un bizantinism, deoarece relevă fenomene importante, cum ar fi interjecţia sau ethos-ul locutorului. Interjecţia provine din spaţiul desemnat de interlocutor, presupune „o teatralizare a propriului său corp de enunţare" (Oswald Ducrot, 1984). Dincolo de structura ideatică a argumentaţiei sau a demonstraţiei, un locutor inspiră încredere prin prudenţă, virtute şi bunăvoinţă. Utilizată încă din antichitate, noţiunea de „ethos" nu este independentă de discurs, ci este ataşată locutorului primar A, apoi, logosului primar A'. Dar cum operele literare adoptă, cel mai adesea, ethos-ul inclus deja în genurile literare, ethos-urile generice, imaginea povestitorului este diferită de aceea a autorului care descrie (P. Hamon, 1981). Cititorul poate reface aceste corelate exterioare ale discursului prin noua sa identitate din lectură.

Distincţia dintre enunţător şi locutor este echivalentă cu relaţia dintre narator şi cadrul de referinţă narativă prin care se generează tehnicile discursului indirect. Este cazul ironiei sau al umorului, văzute ca menţiuni ale cititorului care se sprijină pe noţiunea de sens literal (Dominique Maingueneau, 1990/b). Fie că este vorba despre umor sau ironie, despre metaforă sau alegorie, s-ar putea vorbi despre conotaţii antonimice, menite să puncteze situaţia apărută între menţiune şi uzul limbii. Originea umorului sau a ironiei este distanţa variabilă dintre enunţător şi cititor, realizată, de pildă, prin intonaţie, mimică, formule (stereotipe), în contrast cu o altă situaţie. Putem vorbi despre receptarea umorului, a ambiguităţii într-o situaţie congruentă, a enunţătorului şi a cititorului. Acesta din urmă poate aprecia şi gusta mărcile distanţelor dintre menţiunile enunţării şi uzul limbii (vezi *Anexele 7, 8*).

4.4.4. Funcţii de lectură în discursul direct / indirect / indirect liber

Interpelările cititorului în instanţa lecturii sînt divergente, în funcţie şi de gradul de asumare a textului. Asumarea textului pentru cititor poate fi simetrică faţă de poziţia autorului: directă, indirectă sau indirect liberă. Prezenţa enunţătorului este evidentă la nivelul rezistenţei la convertire în discurs indirect a unor elemente afective: onomatopee, interjecţii, vocative, exclamaţii, propuneri neterminate.

Specificul discursului direct este acela că, în fapt, chiar subiectul vorbitor se prezintă ca fiind locutor al enunţării şi delegă responsabilitatea propunerii raportate celui de-al doilea locutor. Estimarea acestei distanţe, după părerea noastră, aparţine cititorului. Ca urmare, prin asumarea receptării distanţelor din procesul decodării textului rezidă temeiul specific instanţei didactice a lecturii. Textul literar poate crea oportunităţi continue de învăţare, spre deosebire de alte obiecte ale lecturii care se lasă descifrate în ipostaze discontinue. Cititorul „pune în scenă", în limbajul său propriu, un segment coerent cu sens faptic, de în-semnare; acesta este reţinut, apoi, în memoria de scurtă durată, de durată medie sau de lungă durată, în funcţie de disponibilitatea şi

de interesul său intelectual sau afectiv. Citarea unui discurs direct presupune repetiția, care poate fi perturbată de intonația, debitul, decupajul propriu fiecărui cititor. Ca urmare, se produce disocierea între cele două situații de enunțare: una aparține enunțătorului primar, cealaltă cititorului care se proiectează pe sine în jocul lecturii. Planurile actelor lecturii se comportă ca două sisteme autonome care își conservă propriile mărci ale subiectivității (deicticele, ghilimele, liniile de pauză, construcțiile incidente). Elementele de articulare a enunțului primar nu sînt singurele prezențe în limbajul lecturii cititorului. Debitul, intonația, accentul, mimica, exclamațiile cititorului preiau libertatea enunțătorului primar, conformîndu-se sensului textului. Fidelitatea față de discursul direct devine astfel un tip de convenție a lecturii între cititor și text pentru a interioriza un anume sens (vezi *Anexe*).

În schimb, *demersul discursului indirect* este readus dinspre sensul său primar către cititor. Responsabilitatea enunțării este asumată de un enunțător secund enunțarea fiind transferată cititorului ca singura posibilă. În discursul indirect, dispar exclamațiile, interogațiile, imperativele, iar modalitatea globală de tratare a informației este asertivă. Pronumele, deicticele sînt sub influența unei enunțări secundare care aduce echivalența unei enunțări primare. Aceasta nu înseamnă că este obligatoriu să fie redat semnificatul în întregime. De multe ori, semnificantul apare fluent integrat la acest nivel de enunțare. Procesul enunțării indirecte, pe care îl poate crea și cititorul, este aleatoriu, intervin, aici, factori și cunoștințe intra- și extra-lingvistice. Conștientizarea în didactică a acestor elemente de transfer atrage după sine formularea de strategii pentru un demers argumentativ (vezi *Anexe*). La acestea, ar trebui adăugat că există o divergență semnificativă între strategiile discursului preluat și fragmentul citat. Discursul indirect restrînge aria verbelor de folosință printre informațiile vehiculate. Este vorba despre verbe cu valoare descriptivă sau despre verbe care presupun emiterea unei judecăți de valoare:

Informații raportate	***Felul informațiilor***
descriptive	• evaluative • judecată atribuită enunțătorului discursului • (bună /rea) • judecată atribuită raportorului citat • (bună / rea)
(adevărate / false)	

(după C. Kerbrat-Orecchioni, 1980/a)

Alegerea de către autor a unuia sau a altuia dintre verbe are consecințe asupra cititorului care interpretează enunțarea, orientîndu-i judecata de valoare asupra evoluției acțiunii. Sau posibilitatea de a utiliza anumite forme verbale, preluate din discursul direct conduce la flexibilizarea delimitării dintre discursul direct și indirect.

Discursul indirect liber apare ca o tentativă de recuperare, în aceeași situație de enunțare, a celor două demersuri enunțiative directe și indirecte. Disjuncția dintre actele de enunțare, caracteristice strategiei directe, ca și pierderea autonomiei elementelor de articulare, caracteristice discursului citat, se traduc faptic prin:

- subordonarea propozițiilor și excluderea exclamativelor;
- structurarea polifonică a enunțurilor.

În procesul receptării unui asemenea discurs, cititorul devine dual, în sensul că reprezentarea de lectură, ca rezultat al preluării enunțării sentențioase, alternează cu poziția de trăire a textului, co-enunțarea. Discursul indirect liber îl orientează pe cititor prin:

- discordanța în enunțare, preluată chiar de la nivelul perceptual al lecturii;
- dimensiunile variabile ale enunțării textuale.

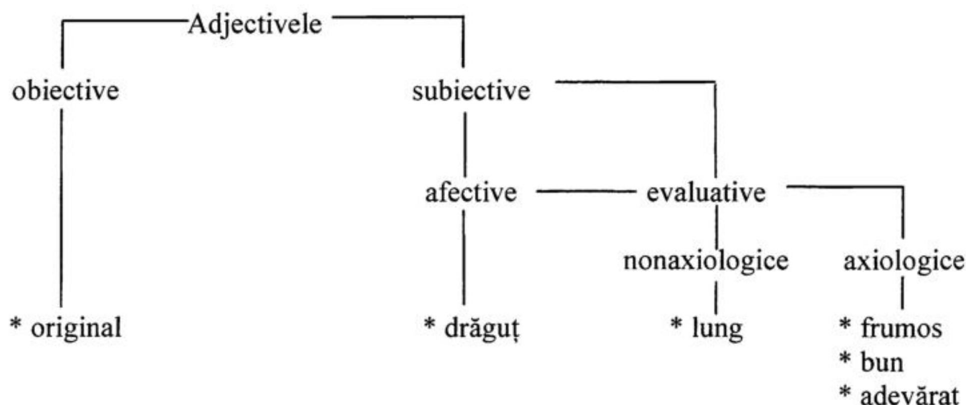
Imaginile de lectură ale cititorului au un corelat, vocea autorului, relevantă la nivelul înlănțuirilor sintactice. Cititorul este orientat astfel să opereze distincții de emitere / receptare în ansamblul transfrastic, pe care le asociază, apoi, în unități enunțiative coerente și relevante pentru rolurile asumate fie de autor, fie de cititor. Funcțiile discursului indirect liber permit atît restituirea subiectivității lingvistice, integrînd cuvintele citate în demersul narativ, cît și a obiectivității lingvistice prin utilizarea, de pildă, a imperfectului și a nonpersoanei din descrieri.

Spre deosebire de discursul indirect liber, *monologul interior* nu este dominat aparent de autorul-conceptor. Sub aspectul enunțării, acesta are libertate totală, și deci propria sa evoluție, în ceea ce privește sintaxa și sistemul de referințe al ideilor. Pentru didactica lecturii, considerăm eficientă analiza monologului interior, urmată de exerciții de sintaxă sau de construire argumentativă a ideilor, atît sub indicii emoționali, cît și raționali (vezi *Anexa 2*).

4.4.5. Categoria calificării

Categoria adjectivală exprimă înscrierea privilegiată a subiectivității prin propria sa semnificație. Antepunerea sau postpunerea acestuia generează posibilități interesante de interpretare a sensului enunțului, evidențiind proprietatea semantică a calificării, a numelui și a determinantului.

C. Kerbrat-Orecchioni (1980/a) propune o tipologie interesantă a adjectivelor, întemeiată pe raportarea calificării la poziția enunțătorului sau a co-enunțătorului în situația de comunicare:



Definit în raport cu enunțarea, caracterul obiectiv al unui adjectiv conduce la ideea că proprietățile acestuia sînt independent definibile de orice enunțare particulară, ca urmare, permit o delimitare în clase. Din contră, în contexte sintactice apropriate, adjectivele subiective nu se interpretează decît în interiorul enunțării singulare în care figurează, nu pre-există actului enunțării. Această distincție dintre pre-existent și inclus este menită să compenseze faptul că adjectivul nu are semnificat bine precizat. Cînd adjectivul nu permite să se opereze interpretări variate, înseamnă că este legat de actul de enunțare singulară în care se înscrie.

Grupul de adjective evaluative (de exemplu, „sărac", „nefericit") reprezintă, în materie de nonclasificare, un caz asemănător cu cel al numelui, determinate de articolul hotărît sau nehotărît, reprezentînd calitatea în contexte bine precizate. Acest tip de determinare creează raporturi privilegiate în discursul literar. De semnalat, de asemenea, utilizarea antepusă a adjectivelor sau în inciză negativă. Acestea ilustrează sensul adjectivului, asociat inseparabil unei entități, într-un anumit context, de conținutul enunțării. Ca urmare, grupul nominal în inciză nu numește, ci se comunică direct, deoarece nu are autonomie referențială. Sub aspectul receptării textului, autonomia și dependența referențială generează două demersuri opuse: primul cultivă lectura plurală, cu reprezentări polifonice, fiind un demers problematizant; al doilea trimite direct la reprezentări univoce de lectură.

Problemele semantice ridicate de situarea adjectivului fac constant apel la considerații de ordin stilistic: antepuse au valoare intensivă, creează, în reprezentarea de lectură a cititorului, ideea de opoziție calificare / noncalificare. Antepunerea aduce o informație nouă numelui, fapt stilistic care poate fi interesant pentru cititor. În schimb, informația periferică adusă de adjectivul nonclasificator, semantizarea sa vagă, nu oprește atenția cititorului. În concluzie, ca urmare a faptului că pozițiile adjectivului sînt învestite cu posibilități de recategorisire semantică, proprii discursului literar, credem că cititorul are posibilitatea să le interiorizeze variabil în imaginile sale de lectură (vezi *Anexe*).

- *Premise în demersurile de lectură*

În relația dintre cultură și discursul literar, prin intermediul lecturii, transferul referințelor delimitabile spre informațiile nonstereotipe intră în firescul evoluției spirituale. Codate prin cultură, informativitățile cuvîntului sedimentează un anumit număr de valori specifice, pe care, la celălalt capăt, al receptării, cititorul cultivat le preia ca obiect al educației, pe baza unei anumite strategii școlare. Apropierea limbajului textului prin lectură deschide oportunități didactice de dezvoltare, de expresivitate și de restituire a poeticității discursului literar.

Regula de informativitate a textului permite efecte de natură stilistică, receptate diferit de către cititori:

> Orice enunț A, dacă este prezent ca sursă de informație, induce subînțelesul, prin care destinatarul îl ignoră pe A sau chiar ne-am aștepta mai degrabă la o poziție (desemnată prin lectură – n. n.) a lui non A.
>
> (Oswald Ducrot, 1980, p.68).

5. PARAMETRII UNUI PROGRAM DE LECTURĂ

Pe baza elementelor teoretice relevate în capitolele anterioare, propunem mai jos schiţa unui program de lectură, la care se vor adăuga, într-un capitol ulterior, propuneri de strategii didactice.

5.1. Obiectivele programului de lectură

Obiectivele programului de lectură se detaşează dintr-un sistem de competenţe şi de activităţi de învăţămînt care se referă la:

- teoriile învăţării;
- programele de educaţie;
- obiectivele de bază ale instrucţiei;
- abilităţile monitoriale de sistem;
- criteriile de referinţă la sistem;
- criteriile de evaluare

Din programele de educaţie se preiau:

- lista de obiective comportamentale pentru ariile de competenţe specifice disciplinei, care intră şi sub incidenţa lecturii (de exemplu, competenţa referenţială, textuală, interlocutivă, lingvistică);
- criteriile de selectare a textelor literare;
- inventare de exerciţii necesare instruirii, metode propuse;
- sugestii de optimizare a procesului de învăţare.

Într-un program de lectură, rolul specific al profesorului este:

- să utilizeze experienţa anterioară, interesele şi motivaţiile elevilor;
- să selecteze, să repartizeze şi să utilizeze instrumentele de evaluare;
- să extragă concluziile fiecărei etape;
- să distribuie sarcinile de lectură, pe grupe sau individual, după disponibilităţile şi nevoile elevilor;
- să organizeze şi să păstreze direcţiile majore de sens ale documentelor şcolare;
- să dezvolte motivaţia elevilor pentru lectură;

- să urmărească şi să adapteze posibilităţile reale ale elevilor la nivelurile de performanţă propuse;
- să identifice lanţul de reuşite şcolare din programul de lectură;
- să opereze transferul din lectură în exprimarea orală şi scrisă, printr-un sistem de norme integrativ funcţionale aparţinînd comunicării socioculturale.

Programul de lectură are o structură longitudinală şi se structurează pe următoarele obiective terminale:

- să se lege direct de finalităţile specifice racordate la banca de informaţii a sistemului şcolar şi ale societăţii;
- să se lege activităţile de lectură cu alte scopuri pentru dezvoltarea personală şi profesională;
- să se integreze lectura în alte sisteme socioculturale ale societăţii;
- să se lărgească baza de lectură şcolară, printr-o acţiune didactică fie extensivă, fie intensivă;
- să se utilizeze un program cu cerinţe variate şi flexibile adaptate cititorilor;
- să se ofere, la fiecare nivel de progres, o direcţie adecvată de lectură, sub toate aspectele variate ale programului de instrucţie:
  - instrucţia de bază în lectură: ciclul primar;
  - lectura pe arii de conţinut: ciclul gimnazial, liceal;
  - lectura recreativă: toate secvenţele paradigmei şcolare şi societate;
  - lectura funcţională: toate secvenţele paradigmei şcolare şi societate.
- să se ofere un set de acţiuni suplimentare care să lărgească sfera nevoilor de lectură (inclusiv în cazurile - limită, dislexiile sau lectorii sîrguincioşi);
- să se promoveze lectura pe căi convenţionale şi nonconvenţionale;
- să se probeze, în instanţe şcolare şi sociale, rezultatele programului de lectură: teste de evaluare, asigurarea reuşitei şcolare, urmărirea integrării sociale.

5.2. A proiecta un program de lectură

5.2.1. Constrîngeri în structurarea programului de lectură

Un program funcţional de lectură începe nu de la întrebarea „Ce este lectura?", ci de la setul de întrebări „Pentru ce au nevoie elevii să citească?"; „De care dintre tipurile de *semnificaţi* desprinşi din lectură au nevoie elevii pentru ca să se exprime apropriat în diferite situaţii de viaţă?".

Propunerile pentru un program de lectură, ca şi pentru strategiile didactice, le întemeiem pe următoarele premise de lucru:

a) Îşi vor putea concentra elevii interesul asupra ascultării, lecturii şi conversaţiei sau asupra lecturii şi scrierii?

b) Cu ce fel de situaţii se vor confrunta elevii în viaţă (formale sau informale; profesionale, prieteneşti sau întîmplătoare)?

c) Cîte astfel de situaţii, pe care le vor întîlni, vor fi cu adevărat predictibile?

d) Cunoaşterea convenţiilor didactice (de înţelegere şi de interpretare) pot fi nepredictibile, libere sau neprevăzute? În ce proporţie?

e) Cu care dintre subiectele („topics") principale sau ariile tematice se întîlnesc frecvent în situaţiile de comunicare sociale?

f) Care dintre funcţiile de comunicare ar trebui să fie conţinute în practica şcolară a lecturii?

g) În ce împrejurări au nevoie elevii să folosească competenţele de lectură?

Totuşi, premisele de dezvoltat nu urmează să probeze numai un program de predare sau o listă de probleme de proiectare. Transferarea acestor premise de lucru într-o bază efectivă de învăţare prin lectură presupune efectuarea a două demersuri anterioare:

a) A gîndi un program realist de lectură, care să includă nu numai modele ale învăţării, dar şi condiţiile fizice şi administrative ale dezvoltării învăţării prin lectură, pe baza cărora se va opera ulterior. Astfel, se vor avea în vedere:

i) Pentru ce tip de program optăm? Este intensiv sau eşalonat pe o lungă perioadă mai lungă de timp? Ce vîrstă au cititorii? Care este nivelul de limbaj? Care este nivelul de învăţare?

ii) Au nevoie de lectură pentru uzul imediat sau îndepărtat? în şcoală şi / sau în afara şcolii? în societate?

iii) Există factori particulari sociali, politici, religioşi sau economici care afectează relaţiile dintre elevi / studenţi şi profesori, dintre editori şi cititori?

iv) Sînt resurse în şcoală / în sistemul de învăţămînt / în sistemele sociale care ar putea favoriza asimilarea programului?

v) Ce experienţă profesională vor avea profesorii / promotorii de lectură în acest domeniu?

vi) Cît vor munci în plus pentru aceasta?

b) A adapta programul în aşa fel încît acesta să devină consistent, coeziv, eficient, înseamnă să se ţină seama de următoarele interpelări ale sistemului educativ şi social:

i) Include o expunere ordonată a sistemelor de bază ale educaţiei, în aşa fel încît cititorii să fie obişnuiţi să construiască şi singuri modele ale lecturii, să-şi dezvolte critic propriile itinerare existenţiale şi de carieră?

ii) Sugerează suficiente oportunităţi didactice pentru ca toţi cititorii să efectueze experienţa corectă a lecturii?

iii) Este organizat în aşa fel încît să-i motiveze pe cititori să exploateze optim resursele oportunităţilor didactice (punctele i şi ii)?

Totuşi, trebuie să avem în vedere că cititorii, ca şi profesorii sau bibliotecarii, au motivaţii diferite, trăsături de personalitate, nevoi şi aspiraţii diferite. Dar, pentru că se ridică problema generală a învăţării în şcoală, şi nu individual, pentru că lectura are semnificanţi operanţi în interiorul unui larg grup social instituţionalizat, programul propus se poate baza pe generalităţi în jurul procesului de învăţare şi de utilizare a cărţii (vezi infra, *Capitolele 1, 2*).

5.2.2. Ce ar trebui să conţină programul de lectură?

Propunerile pentru programul de lectură au în vedere, de asemenea, următoarele componente:

a) O analiză a finalităţilor generale ale programului (cu alte cuvinte, comportamentele terminale pe care le vor avea elevii la sfîrşitul activităţii) (vezi infra, *Capitolele 2, 7*);

b) O progresie a unităţilor care ghidează profesorul / promotorul, indicînd ce aspecte ale lecturii vor fi concentrate la un anumit stadiu dat (vezi infra, *Capitolul 6*);

c) O listă a itemilor (noţionali, funcţionali) sau a unor reprezentări culturale (vezi infra, *Capitolul 4*);

d) O descriere a situaţiilor, a sarcinilor şi a activităţilor prin care itemii şi deprinderile de limbaj ale lecturii vor fi introduse şi practicate (vezi infra, *Capitolele 1, 6*);

e) Sugestii pentru evaluarea progresului cititorilor (vezi *Capitolele 6, 7*);

f) Surse de referinţă pentru profesori şi propuneri de texte pentru copii.

g) Programul de lectură va specifica cunoştinţele, deprinderile şi competenţele care se aşteaptă să fie achiziţionate de către cititori într-o serie de sarcini de şcoală sau în afara şcolii (vezi infra, *Capitolul 6*). Aceste activităţi sînt menite să încurajeze învăţarea. Se vor specifica nivelurile de performanţă pe care cititorii le vor demonstra în variate grade, orale şi scrise. Un syllabus este o listă de conţinuturi pe care ar urma să le înveţe elevii, dar nu sugerează metode, activităţi sau măsuri pentru evaluare. De aceea, trebuie ca, într-un demers de lectură, să se creeze posibilitatea utilizării mai multor tipuri de modele care depăşesc stadiul pur descriptiv al unui document educaţional: *extensive, intensive, studiu individual* („self-study").

5.2.3. Factori de proiectare a unui program şcolar

Participanţii din procesul de predare / învăţare / redare (Cine? Cum?) sînt:

• *Elevii*

Posibile orientări referitoare la:	Intersectări cu alte domenii:	Relevarea în situaţii existenţiale:
• *Atitudini* înclinate spre: - scopurile lecturii - semenii lor - sistemul de informaţii - a învăţa • *Motivaţii*: - intrinseci (integrative) - extrinseci (instrumentale) • *Nevoi*: - nu sînt predictibile în societate - de lungă durată, într-o nouă situaţie • *Experienţa anterioară de lectură*: - cu limba naţională - cu alte limbi • *Progresul*: - strategii, stiluri de învăţare şi de achiziţie a cunoştinţelor	• Psihologia • Psiholingvistica • Sociolingvistica • Sociologia • Teoria lecturii • Teoria receptării • Teoria literaturii • Istoria etc.	• Interviuri • Chestionare • Observaţia • Teste de lectură • Atitudini sau scală valorică • Analiza profesională • Convorbire în viaţa socială etc.

• *Profesorii / promotorii*

Posibile orientări referitoare la:	Intersectări cu alte domenii:	Relevarea în situații existențiale:
• *Atitudini* înclinate spre: - profesia de predare - alte grupuri sociale • *Experiența / reprezentarea didactică*: - nivelul de predare - nivelul de expresie profesională • *Competența lingvistică*: - cunoașterea conștientă a sistemului limbii - experiența - progresul / rata de progres în profesie • *Competența didactică* pentru: - reprezentare - mediere - transpunere - membru într-o asociație profesională	• Educația • Lingvistica • Psiholingvistica • Sociolingvistica • Sociologia • Teoria lecturii • Teoria receptării • Teoria literaturii • Sociologia literaturii • Hermeneutica • Semiotica etc.	• Interviuri • Chestionare • Observația în clasă • Teste de limbaj • Atitudini sau scale de valori • Teste în metodologie și în învățarea/predarea teoretică • Publicații: articole, reviste, unități, module • Participarea la conferințe • Observații cu privire la raporturile cu colegii, părinții, elevii etc.

• *Instituții*

Posibile orientări referitoare la:	Intersectările cu alte domenii:	Relevarea în situații existențiale:
• Constrîngeri sociale și politice • Probleme publice, private • Resurse utilizabile • Obiective ale programului • Politica educației (spre ce se îndreaptă?) • Atitudinea față de grupurile sociale • Acțiuni promoționale și de evidențiere a personalului didactic • Proceduri de evaluare	• Educația • Psihologia • Filosofia • Sociologia • Management • Monitorizarea sistemului etc.	• Studiul asupra constituirii statutelor, ordinelor • Starea financiară • Alte programe, curriculum • Dezbateri cu cititorii, părinții, profesorii, administratorii, agenția comunitară (primării), în media etc.

5.3. Comportamente de lectură

În general, vorbim despre *comportamente şcolare de lectură* atunci cînd acestea corespund nivelurilor procesului şcolar de lectură (Albert J. Harris şi Edward R. Sipay, 1980; Gérard Vigner, 1979; Lionel Bellenger, 1978).

5.3.1. Lectura de dezvoltare

Considerăm necesară operaţia de inventariere a problemelor specifice fiecărei etape, deoarece, în funcţie de acestea, urmează să propunem gruparea tematică a textelor şi strategiile de lectură.

a) În *domeniul competenţelor de bază*:

- a avea un vocabular larg;
- a folosi flexibil o varietate de competenţe pentru recunoaşterea şi decodarea cuvintelor;
- a citi în gînd, fluent şi cu viteză;
- a coordona evaluarea cu înţelegerea;
- a citi cu voce tare, segmentînd corect enunţul din punctul de vedere al expresiei, al înălţimii, al volumului şi al modului de enunţare;

b) *Lectura-înţelegere*:

i) Din punctul de vedere al vocabularului, cititorul urmează:

- să aibă un vocabular extensiv şi exact;
- să utilizeze contextul efectiv pentru a determina sensul unor cuvinte nefamiliare, pentru a-şi apropria semnificaţia acestor cuvinte;
- să interpreteze figurativ şi limbajul non literal;

ii) Din punctul de vedere al înţelegerii literale, cititorul ar urma:

- să surprindă semnificaţiile şi intercondiţionarea dintre acestea, pe măsură ce urmăreşte unităţi de sens mai larg, paragrafe sau unităţi de selecţie în întregime:
- să înţeleagă şi să fixeze ideile principale;
- să noteze şi să fixeze ideile secundare;
- să recunoască şi să fixeze o serie de evenimente într-o secvenţă corect decupată;
- să noteze şi să explice relaţia cauză / efect, cauză / rezultat, cauză / consecinţă;
- să găsească răspunsuri adecvate la întrebări specifice nivelului de lectură abordat;
- să urmărească exact indicaţiile de tipărire;
- să tindă spre o exprimare totală a ceea ce a citit;

iii) Din punctul de vedere al înţelegerii deductive, cititorul ar trebui:

- să înţeleagă şi să reţină ideile principale deduse;
- să noteze şi să recunoască şi să reţină anumite serii deduse din evenimente, în secvenţe corect delimitate;
- să noteze şi să explice relaţia dedusă: cauză – consecinţă, cauză – rezultat, cauză – efect etc. (vezi infra, *Subcapitolul 5.5*);
- să reţină detaliile semnificative deduse;
- să anticipeze şi să prezică rezultatele faptice.

Aceasta înseamnă că cititorul poate fi confruntat cu situaţia de *lectură anticipativă* ceea ce înseamnă:

- să surprindă planul şi intenţiile autorului;
- să identifice tehnicile folosite de autor pentru a crea efectele dorite.

iv) *Lectura critică* este tipul de activitate în care cititorul evaluează ceea ce a citit.

v) *Lectura creativă* este tipul de activitate în care cititorul extrapolează, caută noi idei sau concluzii.

5.3.2. Lectura funcţională

a) Avînd un material de lectură, cititorul ar trebui:
- să folosească indexurile şi tablele de materie;
- să utilizeze dicţionarele şi enciclopediile;
- să exploateze alte surse bibliografice;
- să culeagă informaţiile necesare;

b) Înţelegînd materialul de informaţie, cititorul ar trebui:
- să înţeleagă vocabularul tehnic şi ştiinţific;
- să-şi exploateze, în acest domeniu, competenţele generale de înţelegere amintite anterior;
- să-şi exploateze subcompetenţele specifice solicitate de diferite subiecte, teme:
- • să înţeleagă conţinutul problemelor de matematică, de fizică, de chimie sau al studiilor de caz la biologie;
- • să citească hărţi, grafice;
- • să dezvolte, mental şi practic, un experiment descris, pornind de la indicaţiile tipărite;
- • să interpreteze capitole, subcapitole, note marginale şi alte studii auxiliare;
- să citească independent aceste materiale de informaţie;

c) Să selecteze materialul necesar scopului propus;

d) Să evalueze şi să organizeze ceea ce a citit:
- să ia notiţe;
- să alcătuiască sumarul;
- să conspecteze;
- să esenţializeze conţinutul;
- să contureze subiectul conţinutului;

e) Să-şi exploateze eficient competenţele şi deprinderile de studiu.

5.3.3. Lectura recreativă

a) Exploatînd interesele pentru lectură, cititorul ar urma:
- să aibă plăcerea lecturii în afara activităţii şcolare;
- să selecteze lectura convenabilă;
- să-şi satisfacă interesele, nevoile afective şi spirituale prin lectură;

b) Perfecţionînd şi rafinînd lectura, cititorul ar urma:
- să citească diferite tipuri de materiale cu o mare varietate de subiecte;
- să manifeste interese stabile pentru literatura de calitate;
- să-şi dezvolte personalitatea prin lectură;

c) Rafinînd judecata literară şi gustul, cititorul ar urma:
- să-şi amintească diferite criterii referitoare la forme literare variate;
- să aprecieze stilul şi frumuseţea limbajului;
- să aprofundeze mesajele simbolice.

Pentru obiectivele de evaluare, structurate pe un complex de intenţii didactice, se selectează, mai ales, cele din vecinătatea receptării şi a judecăţii critice (vezi infra, *Capitolul 7*).

5.4. Modele de lectură

Competenţa de lectură este o problemă majoră a şcolii şi merge de la determinarea unui minim nivel al competenţei pînă la cultivarea letrismului funcţional. După cum letrismul poate acoperi un domeniu larg, de la lectura unei pancarde pînă la înţelegerea unui text ştiinţific, iletrismul nu înseamnă neapărat o lipsă totală a competenţei de lectură.

Cele mai multe modele de lectură pot fi repartizate pe trei niveluri de evoluţie (Albert J. Harris, Edward R. Sipay, 1980; Lionel Bellenger, 1978):

5.4.1. Modelele de bază

Modelele de bază („bottom-up models") propun un proces de lectură complex care constă în transferul simbolic, traducerea, procesul de decodare-codare (Lionel Bellanger, 1978).

Cititorul este implicat în:

a) recunoaşterea literelor sau a unităţilor mai largi, anticiparea, transferarea lecturii în limbajul interior;

b) înţelegerea textului care este determinată de automatizarea lecturii;

c) transferul simbolurilor grafice într-un limbaj oral;

d) utilizarea scrisului drept suport al limbajului oral.

5.4.2. Modelele intermediare („top-down models")

În modelele acestea, cunoaşterea cititorului şi competenţa lingvistică joacă rolul-cheie în construcţia sensului plecînd de la textul scris. Cele mai multe modele din această categorie se bazează pe teoria psiholingvistică, interacţiunea dintre gîndire şi limbaj (vezi infra, *Capitolul 4*).

Constantele acestor modele:

a) înţelegerea este obţinută prin folosirea informaţiei necesare, plecînd punctual de la sistemul grafic sintactic şi semantic;

b) în contrast cu modelele de lectură prin translaţie, aceste modele intermediare cultivă competenţe de lectură, mergînd direct de la tipăritură la înţeles, fără să treacă prin exprimarea orală.

5.4.3. Modele interactive

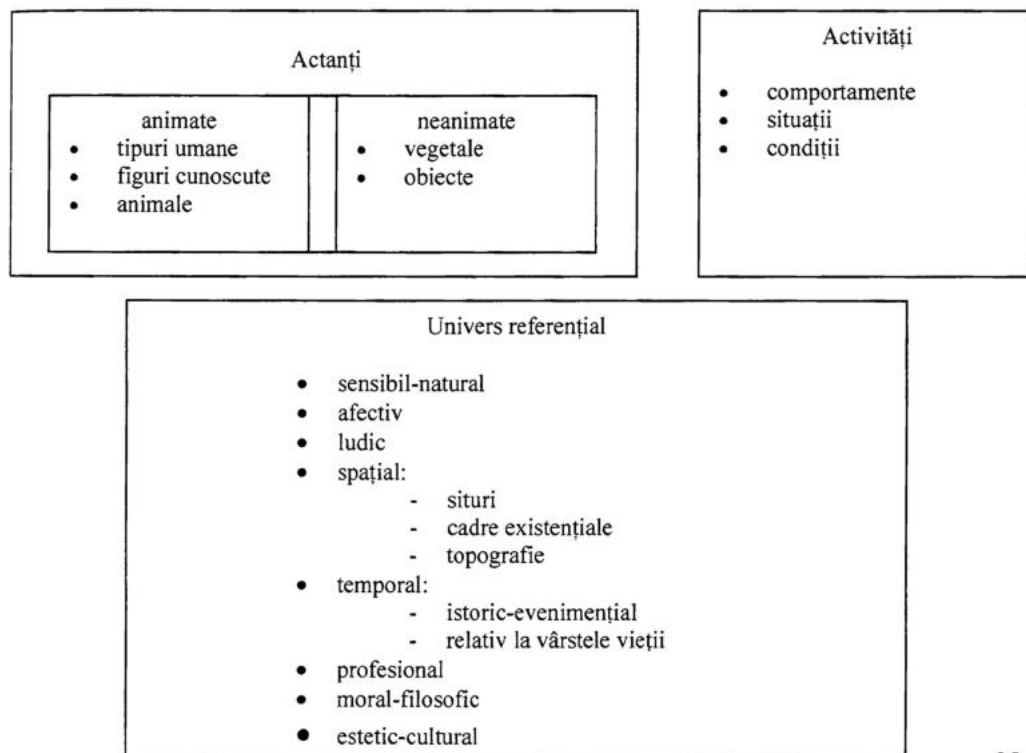
Modelele interactive (G. Rumelhart, 1986) presupun ocurența simultană a celor două procese aparținînd modelelor enunțate anterior. Înțelegerea depinde de ambele procese ale informării grafice şi ale memoriei de lectură a cititorului. Înțelegerea poate fi obstrucționată de lipsa unei judecăți valorice sau a unei modalități de interpretare. Strategiile didactice de lectură propuse în capitolul următor se bazează pe aceste modele interactive şi, totodată, țin seama de limitele aplicării acestuia.

5.5. Gruparea tematică a textelor şcolare

Eveline Martin (1992) subliniază rolul unui sistem de recunoaştere a contextelor tematice într-o acțiune de explorare a unor texte variate. Autoarea construieşte lista de subiecte prezente în baza comunicării, care, într-un discurs, participă la dezvoltarea unor teme. Pe baza cîmpurilor tematice, propunem alcătuirea unor seturi de pre-texte pentru lectura şcolară, în jurul cărora se poate organiza o construcție referențială esențială, exprimată prin sintagme ca unități semantice de conținut ale textelor propuse. Acestea corespund unor constante conceptuale, ca şi unor coerențe extralingvistice a realului sau a imaginarului.

Propunerea noastră de tematizare a lecturii şcolare are în vedere reperele ierarhizate ale culturii generale şi integrative, în funcție de particularitățile vîrstei, de interesele sociale, de motivațiile şi de nevoile elevilor.

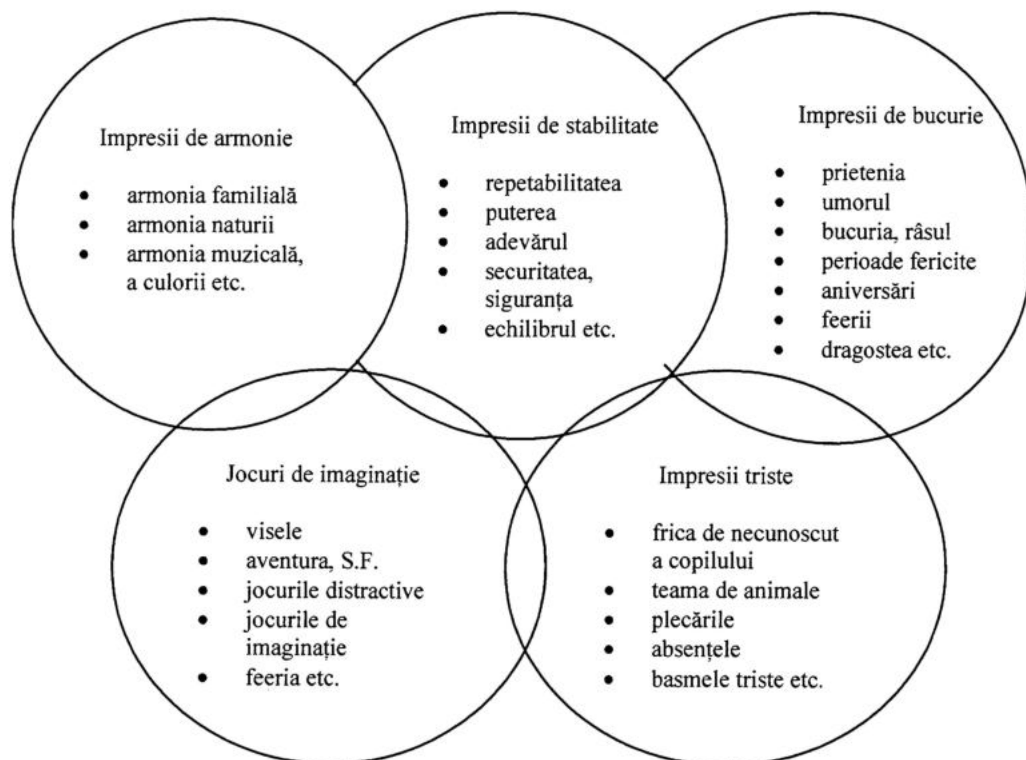
a) Prezentăm mai jos o machetă de axe tematice pentru lectura literară şcolară:



b) Pe baza formulării acestui conținut general de axe tematice, propunem *un ansamblu de concepte existențiale*, considerînd că întîmpinăm anumite interese, nevoi și motivații de lectură ale cititorilor, mai ales, din școală.

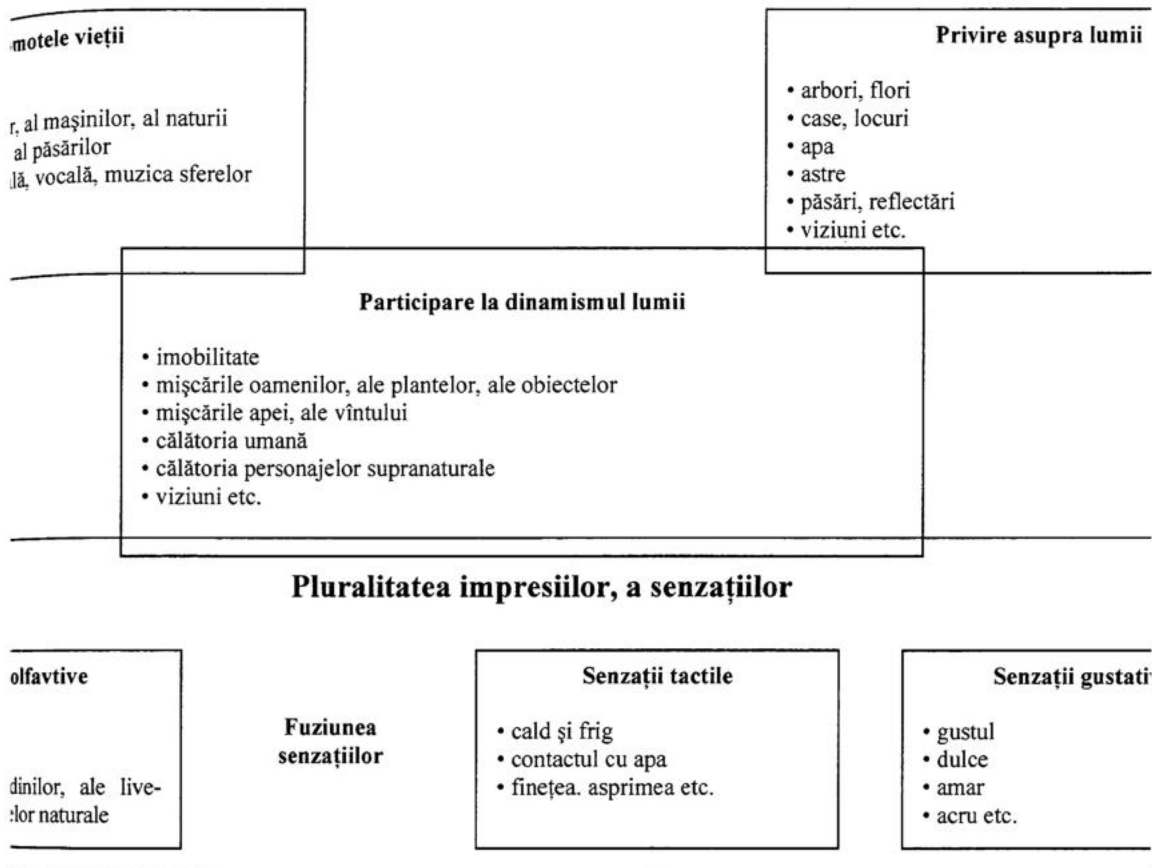
(A) Texte literare de sensibilizare afectivă

(A) Texte literare de sensibilizare afectivă



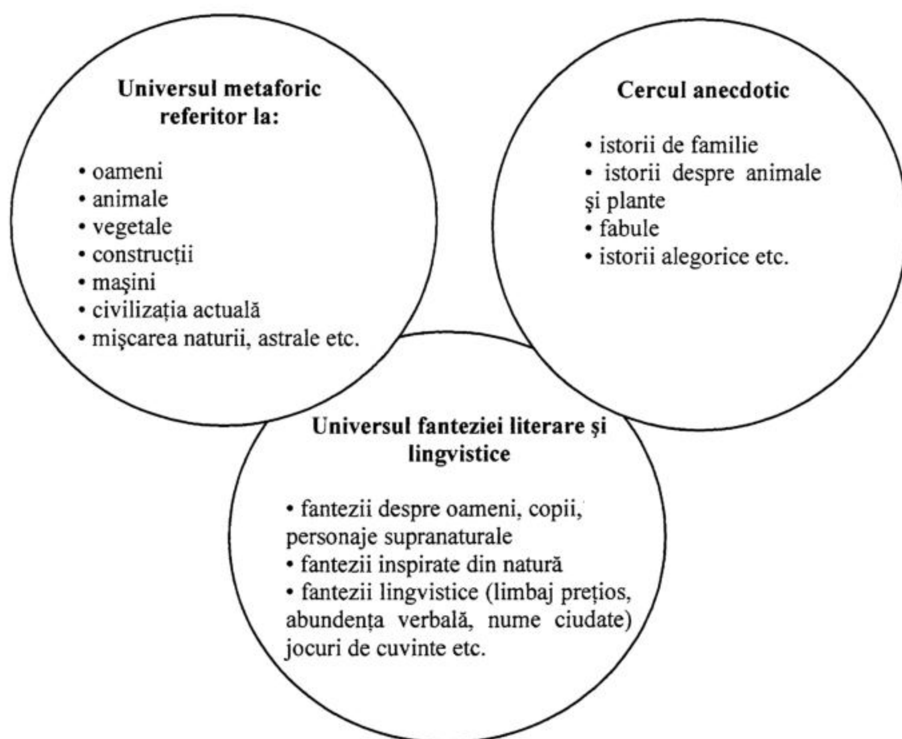
B) Texte literare de sensibilizare senzorială

(B) Texte literare de sensibilizare senzorială



Pluralitatea impresiilor, a senzațiilor

(C) Texte literare de sensibilizare literară şi lingvistică



c) De asemenea, propunem mai jos *posibile tipuri de relații de stabilit între cîmpurile tematice* care trebuie să intre în procesul de receptare:

i) de echivalență (de exemplu, seamănă cu ..., este comparabil cu ..., este sinonim cu ... etc.);

ii) de antonimie (de exemplu, este opusul ...);

iii) de incluziune şi de apartenență (de exemplu, inclus în ...):

- sinecdoca (de exemplu, aparținînd de ...);

iv) de compunere:

- cu referire la materie sau la elementele numărabile (de exemplu, este făurit din ..., este o parte din ... etc.);

v) locale, spațiale:

- metonimia (de exemplu, are drept cadru ..., se produce în ... etc.);

vi) temporale (de exemplu, are loc la ..., este la data de ...);

vii) de punere în cauză:

- punere în cauză (de exemplu, acționează asupra ...);
- acțiune – contra-acțiune (de exemplu, în pofida ...);
- cauză - efect (de exemplu, are un rol în ...);
- efect - cauză (refăcut pentru că ...);
- rezultat - cauză (de exemplu, produs de ...).

5.6. Modelarea în didactica lecturii

5.6.1. Atitudine şi operaţii intelectuale în lectură

Tot ceea ce este întemeiat pe cunoaşterea umană poate deveni model, pre-text pentru modelare – activitate didactică cu nenumărate resurse de învăţare şi de motivare.

Manualele, materialele-suport şcolare, pe care le foloseşte elevul, impun anumite puncte de vedere, un mod de a descrie sau de a interpreta textele literare. Dar textul literar există ca atare, este model indiscutabil. Ceea ce dispare din acesta este caracterul ipotetic al construcţiilor elaborate pentru a prezice sau a explica, ca şi idealizarea „descrierilor factuale" care ar putea înlesni explicaţia teoretică. Atunci, problema este una de căutare a celor mai bune sugestii de decodare a textelor, deci de producere a unor „modele didactice" (A. Giordan, G. De Vecchi, 1987) sau a unor „analogii modelizante" (S. Joshua, 1989). Este vorba de a căuta mijloacele de transformare a conţinuturilor şi a activităţilor de educaţie şi de învăţare pentru a dezvolta posibilităţile de existenţă ale modelului didactic literar prin lectură. Lectura devine, în acest context, *atitudine şi demers intelectual*, în care se folosesc anumite instrumente de lucru (vezi *Anexele*).

Propunerile şi analizele dezvoltate în procesul de modelare se situează pe trei planuri:

a) în plan epistemologic, construcţia detaliată şi argumentată a elementelor modelului tematic pe baza relevării caracteristicilor semnificative ale demersului de modelare (vezi *Subcapitolul 5.6.2., Capitolul 6, 7*);

b) în plan psihologic, observarea conduitelor elevilor şi a evoluţiei lor, interpretarea operaţiilor intelectuale, clarificarea solicitărilor pertinente (vezi infra, *Capitolul 7*);

c) în plan pedagogic, alegerea situaţiilor, a întrebărilor şi a elementelor-suport pentru învăţare, elaborarea dispozitivelor de evaluare (vezi infra, *Capitolul 7*).

Sprijinindu-ne pe literatura de specialitate, găsim că sînt necesare repere, care să cumuleze şi să genereze principalele întrebări ale didacticii lecturii. Reluînd cunoscuta distincţie saussuriană semnificat /semnificanţi/ referent şi perspectiva piagetiană referitoare la realitate / acţiuni / operaţii mentale şi sisteme simbolice, G. Vergnaud (1978, 1985) propune o schemă parametrică de lectură, pe care noi am adaptat-o, adăugînd elemente de transfer din sociologia lecturii (Robert Escarpit, 1980). Schema atrage atenţia asupra invariantelor operatorii, asupra calculului relaţional al pluralităţii sistemelor simbolice care au funcţii proprii. În această schemă, sînt localizate anumite întrebări din didactica lecturii care intră în proiectul de lucru al profesorului:

i) Ce se întîmplă cu fiecare dintre elementele schemei într-o situaţie pregătită sau studiată?

ii) Cum se realizează echivalenţa dintre real şi reprezentare?

iii) Cum se realizează intervenţia activă a subiectului în alcătuirea invariantelor sale?